

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

Изучение и оптимизация учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

дата

подпись

Исполнитель:
Диваш Эвелина Юрьевна,
обучающийся СПЕЦ-1501 группы

подпись

Научный руководитель:
Хлыстова Елена Викторовна,
к.п.н., доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ И ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	7
1.1. Общая характеристика учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте.....	7
1.2. Анализ моделей обучения детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	15
1.3. Психокоррекционные технологии как приемы оптимизации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	26
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	39
2.1. Планирование констатирующего этапа эксперимента и обоснование выбора методик диагностики учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	39
2.2. Характеристика проведения констатирующего этапа эксперимента	47
2.3. Анализ результатов диагностики уровня учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	51
ГЛАВА 3. ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	69
3.1. Программа оптимизации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	69
3.2. Апробация программы оптимизации учебной деятельности у детей	

младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	73
3.3. Проведение и анализ результатов контрольного этапа эксперимента.	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	92
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	

ВВЕДЕНИЕ

По данным Минздрава России, распространенность РАС составляет около одного случая на 100 детей [35]. Увеличение количества детей с данной патологией в последнее время требует усиленного внимания специалистов и поиска новых путей их социализации и адаптации. Исследования учебной оптимизации в этом ключе имеет большое значение, так как способствует эффективному обучению и адаптации в социуме детей исследуемой категории.

Изучением учебной деятельности занимались такие исследователи как (Д. Б. Эльконин Т. В. Габай И. А. Зимняя и др.) проблема оптимизации учебной деятельности остается открытой. Решение данной проблемы актуально для системы коррекционно-развивающего обучения.

Ученые отмечают, при поступлении в школу у детей этой категории значительно затруднено формирование соответствующих мотивов учебной деятельности вследствие недостаточной направленности на общение и усвоение социальных норм. Проявляются трудности в произвольной регуляции деятельности. Отмечается низкий уровень произвольного внимания, трудность переключения с одной деятельности на другую, отвлекаемость, трудность сосредоточения на задании.

Эффективными технологиями при оптимизации учебной деятельности могут быть: АВА – терапия (стимуляция и карточки PECS) и TEACH – терапия (структурирование учебного пространства). Изучением данного метода занимались такие исследователи, как И. Ловаас, Е. Р Баенская, К. Гилберт, Т. Питере, Е. В Каган, Э. Бонди, А. Лори, К. С Лебединская, О. С. Никольская, К. С. Баенская, М. М. Либлинг, М. И. Лисина.

Цель исследования – изучение и оптимизация учебной деятельности детей младшего школьного возраста с РАС.

Задачи исследования:

1. Проанализировать подходы к понятию «учебная деятельность» и

ее структуру.

2. Систематизировать в ходе теоретического анализа особенности обучения детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3. Подобрать методы диагностики учебной деятельности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

4. Изучить в экспериментальных условиях особенности учебной деятельности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

5. Составить программу по оптимизации учебной деятельности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

6. Проверить эффективность составленной программы по оптимизации учебной деятельности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования – учебная деятельность детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования – составление и апробация программы по оптимизации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Методологической основой исследования являются:

– положения Д. Б. Эльконина о значении учебной деятельности как ведущей для развития обучающихся в младшем школьном возрасте;

– положение О. С. Никольской о вариативности развития у детей с РАС и необходимости использования различных моделей обучения с учетом нарушения и сохранных ресурсов;

– положение Л. С. Выготского об общих и специфических закономерностях развития детей с различными нарушениями и условной нормой.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части, диагностики, коррекционной работы, заключения и списка источников и литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ И ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Общая характеристика учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте

Изучение особенностей учебной деятельности у детей с различными аномалиями развития и условной нормой, предполагает учет как специфических, так и общих закономерностей развития (Л. С. Выготский) [9]. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте как ведущая, является объектом научного анализа как в педагогической, так и специальной психологии.

В научной литературе можно встретить большое количество понятий, обозначающих термин «учебная деятельность». В психолого-педагогических источниках можно данное понятие рассматривается в контексте учения или обучения, что является, с точки зрения некоторых авторов, не верным толкованием термина. Известный советский психолог Д. Б. Эльконин давал следующее определение понятию «учебная деятельность» это ведущий (главный) вид деятельности, в которой развивается личность, в возрасте от 7 до 12 лет (младший школьный возраст).

«Учебную деятельность» изучали такие исследователи как Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдова, А. К. Маркова и другие. В работах этих исследователи данный термин наполняется собственно деятельностью содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением» субъекта к предмету обучения на всем его протяжении.

В своих трудах Д. Б. Эльконин отмечает, что учебная деятельность очень важна в развитии каждого школьника. Он говорит, что этот вид

деятельности позволяет школьнику добиваться поставленных целей. Учебная деятельность воздействуя на обучающихся школьного возраста изменяет их, а содержание – заключается в овладении обобщёнными способами действий в сфере научных понятий. Находясь в школе, учителя должны приложить максимальное количество действий для того, чтобы развить у ребёнка желание обучаться и приобретать новые навыки в самые первые годы его обучения. В следующие учебные годы педагогам ставится задача укрепить эти навыки, а также создать условия, для готовности обучающегося к самоизменению [3].

Российский психолог Т. В. Габай под термином «учебная деятельность» понимала определённую деятельность, которая осознанно направлена на получение опыта, знаний и навыков одним из ее участников. Она полагала, что «учебная деятельность» даёт возможность познавать, и именно познание является главным результатом этой деятельности [1].

Своё видение на учебную деятельности есть у И. А. Зимней, она говорит, что «учебная деятельность» – это деятельность субъекта по освоению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе разрешения учебных задач, которые намеренно создаются учителем, на базе внешнего контроля и оценки, которые переходят в дальнейшем в самоконтроль и самооценку.

Есть ещё одно определение данного понятия. Это определение можно найти в психологическом словаре: «учебная деятельность» – это ведущая деятельность в период младшего школьного возраста, в которой происходит осознанное получение социального и познавательного опыта, прежде всего в виде важнейших интеллектуальных операций и теоретических понятий.

В психологической литературе можно встретить следующие определение: «учебная деятельность» – это тот вид деятельности, который даёт возможность личности получать жизненный опыт. Психолог Т. В. Габай находит ее место в системе деятельностей. По этой причине Т. В. Габай определила некоторые особенности данного вида деятельности, к которым

отнесла следующие:

- центральный продукт в этой деятельности является не только объективно главным продуктом этой деятельности, в которой все подчинено его получению, он и осознаётся личностью как главный, составляя ее цель;

- знания и навыки, которые получает личность не приобретаются им в исследовательской деятельности, знания и опыт личность получает уже в готовом виде от других членов этой деятельности (ученик получает знания, умения и навыки от учителя);

- действия познающего участника обходится только выполнением её главного функционального компонента, тогда как вся сумма подготовительных функциональных компонентов этой деятельности передаётся обучающему участнику [1].

Д. Б. Эльконин утверждает, что учебная деятельность – это не тоже самое, что усвоение. По мнению учёного, учебная деятельность является главным содержанием учебной деятельности и определяется строением и уровнем её развития, в которую усвоение включено [43].

Способ учебной деятельности – это ответ на вопрос, как обучаться и с помощью каких способов приобрести эти знания.

В учебной деятельности выделяются основные компоненты, к ним относят:

- мотивацию;
- учебные задачи;
- учебные действия;
- контроль, который затем переходит в самоконтроль;
- оценка, которая переходит в самооценку.

Первым компонентом учебной деятельности является мотивация. Без мотивации не может быть развития учебной деятельности. Мотивация может быть как внешней, так и внутренней.

Доказанным является факт, что учебная деятельность полимотивирована, говоря другими словами, она стимулируется и

направляется разными учебными мотивами. Мотивы учебной деятельности могут быть различны, но, самые адекватные из мотивов Д. Б. Эльконин называет учебно-познавательные мотивы. Когда у обучающегося сформированы эти мотивы, то обучение будет происходить максимально осмысленно и эффективно. В основе данных учебно-познавательных мотивов находится познавательная потребность и желание обучающегося саморазвиваться. Данные мотивы создают у обучающегося стремление к изучению. Стоит отметить, что учащийся должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив личностного развития, и самосовершенствования.

У обучающихся, которые только приходят в первые классы, ещё нет сформированной учебной деятельности. У многих первоклассников ещё сильно влияние игровой деятельности, учащиеся могут приносить с собой в школу свои игрушки, играть в них на переменах. По этой причине обучение в первых классах иногда носит игровой характер. Для полноценного развития учебной деятельности школьникам необходимо время. Стоит отметить, что переход с одной ведущей деятельности на другую не является быстрым, он происходит постепенно и плавно. Полноценное формирование учебной деятельности происходит у младших школьников в течение 1,5 – 2 лет [36].

На самом раннем обучении в школе у учащихся часто появляются мотивы прямо в обучении, и это мотивы связаны с содержанием и формой учебной деятельности (например, интерес к процессу чтения или рисованию) [30].

В учебной деятельности существует множество различных мотивов, к ним относят:

- учебно-познавательные мотивы: это стремление ребёнка совершать какие-либо новые действия, стремление ребёнка узнавать что-то новое, потребность учащегося в саморазвитии;

- широкие социальные мотивы: это мотив долга, мотив достичь хороших успехов, мотив порадовать родителей или учителя, мотив не

подвести одноклассников и так далее.

Обучающимся первых классов характерно то, что у них ещё не достаточно развиты социальные мотивы. Интерес к содержанию и стремление к обучению у многих обучающихся первых классов находится на низком уровне [26].

Для развития у обучающегося учебной деятельности необходимо регулярно давать обучающимся решать учебные задачи. Смысл учебной задачи заключается в том, что дети овладевают способом её решения, и в дальнейшем учащиеся смогут применять такой же способ решения для уже других задач. При этом мысль обучающегося движется от общего к частному.

Второй компонент учебной деятельности – это учебная задача. Учебная задача это определённая система заданий, при выполнении которых обучающийся овладевает общими способами и вариантами действий. Необходимо дифференцировать учебную задачу от отдельных заданий. Как правило, когда обучающиеся решают множество конкретных задач, они самостоятельно открывают для себя общий способ их решения, и применяют этот способ решения в дальнейшем при решении других подобных задач [37].

Третьим компонентом являются учебные операции, они входят в состав способа действий.

Операцию и учебную задачу называют главными звеньями структуры учебной деятельности.

Самое главное, чем отличается учебная задача от всех остальных видов задач, это, по мнению психолога Д. Б. Эльконина, то, что в результатах и целях учебная задача стремится изменить сам объект, а не старается изменить предметы, с которыми взаимодействует субъект [42].

Учебная задача должна быть представлена как система учебных задач.

В научной литературе под термином учебная задача понимают принятую и осознаваемую обучающимся цель деятельности

учения, это то, что обучающийся должен освоить. Учебная задача имеет некоторые отличительные особенности от практической задачи. Под практической задачей понимают такие действия как, например: запомнить правило, выделить подлежащие и сказуемое в предложении, решить пример. В свою очередь учебная задача связана с тем, для чего нужно сделать определённую практическую задачу. К примеру: списать текст и разобрать слово, чтобы выделить все его значимые части. Получается, что когда учащийся решает практическую задачу он, как субъект, достигает изменения объекта своего действия. Результатом таких действий является определённый изменённый объект. Когда обучающиеся решают учебные задачи, то это также приводит к изменениям в объектах, но в этих случаях результатом является изменение в самом действующем субъекте. Учебная задача будет решена только в тех случаях, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте [22].

Ещё один компонент учебной деятельности – это учебные действия обучающихся. Когда обучающиеся выполняет эти учебные действия, он осваивает предметный способ действия. Под термином учебные действия понимают те действия, которые обучающиеся школьного возраста производят с учебным материалом. Под учебными действиями также понимают те действия, которые дают возможность решать учебную задачу, говоря другими словами это то, что обучающийся должен сделать, чтобы найти свойство предмета, который он изучает. Описывают несколько видов учебных действий (общие и специфические).

Общие:

- сравнение;
- анализ;
- классификация;
- способность планировать собственные действия.

Специфические: это те действия, которые непосредственно связаны с учебным предметом [9].

Учебная задача ставится в конкретной учебной ситуации. Подобная задача появляется как следствие проблемной ситуации в результате её анализа.

Для того чтобы решить учебную задачу необходимо совершить ряд учебных действий:

- необходимо изменить условия задачи для того, чтобы обнаружить всеобщее отношение изучаемого объекта;
- необходимо моделировать выделенное отношение в предметной, графической или же в буквенной форме;
- необходимо изменить модель отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- необходимо построить систему частных задач, которые решаются общим способом;
- необходимо контролировать выполнения предыдущих действий учебной задачи.

Ещё одним действием учебной деятельности является действие контроля. Действие контроля – это соотнесение с образцом, который задаётся извне. Контроль заключается в том, чтобы выявить соответствие других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Это определение того, добился обучающийся положительных результатов или нет. Контроль по результату может быть: итоговым, планирующим (до начала работы) или пооперационный контролем (выявление наличие либо отсутствия динамики). При помощи данного учебного действия происходит завершающее овладение обучающимся усваиваемого способа [14].

Действия оценки дают возможность выяснить, усвоен или не усвоен общий способ решения поставленной учебной задачи. Оценивание происходит не только как констатация усвоения или не усвоения учебного материала, а в содержательном, качественном рассмотрении результата усвоения в соответствии с целью. В практике обучения этот компонент

выделен особенно ярко [12].

Признаками сформированности у обучающихся действий контроля являются следующие умения:

- перед тем как начать деятельность обучающийся планирует её и выделяет субъективные трудности;
- умение переставить порядок действий в зависимости от изменений условий деятельности;
- сознательно сменять развёрнутые и сокращённые формы контроля;
- навык самостоятельного составления системы проверочных заданий.

Выделяют четыре стадии проявления самоконтроля:

- отсутствие самоконтроля. Контроль осуществляется со стороны педагога;
- полный самоконтроль. Обучающийся контролирует то, верно ли он воспроизвёл материал, но может замечать не все допущенные ошибки;
- выборочный контроль, при этой стадии обучающийся контролирует только самое главное. Ошибки исправляются, но после того, как они уже сделаны;
- внутренний самоконтроль.

Итогом учебной деятельности является не получение готового продукта, а овладение умениями, навыками и знаниями, которые в последующем дадут возможность получить какой-либо продукт. Важнейшая задача, ставящаяся перед начальной школой – это научить обучающегося учиться, научить его усваивать и применять полученные знания. Сущность учебной задачи – это перестройка всей личности обучающегося, говоря другими словами, итогом учебной деятельности является изменения в самом субъекте. Подобные изменения происходят в личности учащегося в его когнитивном развитии, в уровне сформированной самой деятельности.

Со временем обучающийся сможет самостоятельно ставить перед собой учебные задачи и выполнять их. Таким образом, у обучающегося развивается самостоятельная учебная деятельность, то есть умение

обучаться [14].

Главными психологическими механизмами формирования компонентов учебной деятельности обучающихся младших классов являются: освоения действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки), которые также выступают проявлением рефлексии и саморегуляции.

Итак, анализ различных подходов к феномену учебная деятельность, предполагает сложную структуру и включает в себя три компонента: мотивацию, учебную задачу и действие контроля. Главная задача учителя – это научить обучающегося выстраивать свою деятельность как полноценную и разумную. Максимально объективные результаты формирования механизмов учебной деятельности могут наблюдаться только к окончанию начального обучения, но для эффективного хода формирования учебной деятельности, учителю важно видеть ученика на всех этапах работы с ним.

1.2. Анализ моделей обучения детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Изучать детей с расстройством аутистического спектра начали ещё в 40-е годы XX века. Одним из первых об аутизме говорил Л. Каннер, С. С. Мнухин, Г. Аспергер и другие.

В научной литературе под термином «расстройства аутистического спектра» понимают нарушение нервной системы, которое характеризуется дефицитом в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием стереотипий. Так же встречается термин, который под «расстройством аутистического спектра» понимает определённое расстройство психического развития с наступлением в раннем возрасте, которое характеризуется стойким дефицитом способности к социальному взаимодействию (коммуникации), а также ограниченными интересами.

В России активно изучала аутизм О. С. Никольская [31]. Ещё в 1985 году она представила свою классификацию аутизма (РДА), которая была в основе изучения аутизма долгое время. Считаем необходимым подробно представить данную классификацию. В этой классификации исследователь выделила четыре группы:

1. Дети с аутистической отрешённостью окружающей среды.
2. Дети с аутистическим отвержением окружающей среды.
3. Дети с замещением окружающей среды.
4. Дети с сверхтормозимостью окружающей среды.

Дети с аутистической отрешённостью окружающей среды. К первой группе детей с аутизмом (РДА) О. С. Никольская отнесла самых тяжёлых. Один из основных признаков, по которым детей относят к этой группе, является полевое поведение. Дети этой группы совсем или почти не используют речь, часто таким детям ставится мутизм (отсутствие речи). На самых ранних этапах жизни такого ребёнка можно заметить аутистические проявления. Такие дети не смотрят в глаза, даже в младенческом возрасте дети этой группы не дают держать себя на руках, они «вырываются» из рук взрослого. У детей этой группы практически никак не проявляется комплекс оживления. Часто такие дети совершенно избегают всяческих контактов, даже с матерью. Такие дети не только не проявляют никаких самостоятельных действий, они можно сказать, беззащитны. У таких детей часто не развиваются и не формируются самые элементарные навыки самообслуживания. Прогноз у детей этой группы неблагоприятный. Очень часто даже к подростковому возрасту эти дети остаются мутичны. Таким детям нужен постоянный уход и контроль, они не смогут существовать без посторонней помощи. В практике встречались случаи, когда таким детям удавалось освоить элементарный счёт, послоговое чтение и даже элементарные навыки письма, однако в быту эти люди оставались совершенно неприспособленные [31].

Диагностику развития таких детей крайне тяжело провести объективно,

так как диагностика осложнена невозможностью вступить в социальный контакт с ребёнком. Самоконтроль и регуляции зачастую совершенно не предоставляется возможным оценить. Складывается впечатление абсолютной непроизвольности поведения такого ребёнка, его автономности, огромной зависимости от поля внешних предметов и стимулов в целом. Также весьма затруднительно выявить уровень обучаемости такого ребёнка, это осложнено всё той же невозможностью вступить в какой-либо контакт. У таких детей могут быть «сформированы» некие навыки или действия, но эти навыки и действия ребёнок не воспроизводит по инструкции, а делает лишь в некоторые моменты, когда это необходимо для него самого. Сложно оценивать уровень развития высших психических функций ребёнка, однако иногда можно встретить хорошую моторную память, когда ребёнок повторяет показанное ему действие или движение, иногда ребёнок может неожиданно назвать какой-нибудь предмет или выкрикнуть рекламный слоган, который он слышал ранее. Такие дети если и обучаются, то только в системе специального образования [40].

Для того, чтобы адаптировать таких обучающихся им необходимы определённые условия, а именно:

- инклюзия для таких обучающихся совершенно не рекомендуется;
- если ребёнок посещает какие-либо занятия со специалистами, то ему необходимо прикрепить тьютора (сопровождающего), который поможет аутичному ребёнку быть в учреждении;
- при обучении таких детей им необходимо написать специальную индивидуальную программу развития (СИПР), также должны быть и программы по сопровождению такого ребёнка;
- включать такого ребёнка в детский коллектив необходимо последовательно, и только в том случае, если у аутичного нет негативных реакций и проявлений;
- так же таким детям необходимо медицинское сопровождение, включая врача психиатра.

Для обучения таких детей требуется написание специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Подобные программы составляются на обучающихся с интеллектуальными нарушениями, и обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями, в число которых и входят дети с этой группой аутизма. В данном СИПРе педагогом прописывается содержание предметных и коррекционных занятий. Данная программа обязательно учитывает структуру нарушения обучающегося, для каждого ученика такой СИПР пишется индивидуально с учётом его потребностей и возможностей. Данная программа составляется на год, в программе планируется как будут работать с аутистом и планируют каких результатов можно будет добиться. Такой СИПР способствует тому, что к аутичному обучающемуся будет применён индивидуальный подход, будет повышена эффективность коррекционного воздействия и будет лучше организовано взаимодействие учителей с другими специалистами.

Вторая группа в классификации О. С. Никольской это дети с аутистическим отвержением окружающей среды. Детям этой группы свойственны тревоги и большое количество страхов. У этих детей отмечается большое количество аутостимуляций, которые они делают для подавления возникающих у них страхов и тревог. В качестве аутостимуляции дети используют всевозможные стереотипии. К таким стереотипиям можно отнести махи руками, прыжки, бег по кругу, игры со светом, издавание различных звуков и так далее. Как правило стереотипии встречаются двух вариантов: двигательные и сенсорные. Подобные действия позволяют аутистам получать эмоционально положительно заряженные ощущения, помимо этого подобные стереотипии повышают психологический тонус ребёнка и уменьшают негативные воздействия, которые доставляет ему окружающая среда.

Детям 2 группы свойственно большое количество вычурных поз, манерное поведение, такие дети склонны выполнять импульсивные движения, у них особая мимика и интонация речи. Такие дети с большим

трудом вступают в какую-либо коммуникацию. Как правило такие дети либо молчат, либо отвечают короткой фразой, либо шепчут. Часто при появлении у таких детей гримас и застывшей мимики у них можно наблюдать осмысленный взгляд, что может приводить к диссонансу со стороны окружающих. Таким детям свойственна симбиотическая связь (определённая форма близких отношений) с близким человеком, как правило, с матерью. При формировании этой симбиотической связи дети требуют постоянного наличия человека, к которому они привязаны. Такая связь может доходить до того, что ребёнок будет проявлять негативные реакции, даже если его близкий человек, с кем установлена эта связь, просто выйдет в другую комнату.

У детей этой группы прогноз более оптимистичен. Если с таким ребёнком своевременно начать проводить коррекционную работу, то это даст возможность подготовить ребёнка к поступлению в школу, в коррекционную, а, возможно, и в массовую.

Оценить темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность очень тяжело. Сложности в оценке доставляют стереотипии и эхоталии, которые возникают в ответ на малейшее напряжение. Достаточно часто вся коммуникация с таким ребёнком сводится к формальному характеру, скорее «по поводу» предмета, а не с человеком. Точно также сложно объективно оценить уровень развития собственных действий и самоконтроль ребёнка. Для того, чтобы провести диагностику, специалисты сами подключаются к стереотипиям обучающегося, это делается чтобы наладить хоть какой-то контакт. Когда специалист подключается к стереотипиям ребёнка, это позволяет ребёнку удерживать простые алгоритмы деятельности, которые заданы взрослым. По тем же причинам осложнено оценивание и навыков обучаемости. Родители таких детей могут отмечать, что дети обучаются некоторым бытовым навыкам самообслуживания, но эти приобретённые навыки привязываются к конкретной ситуации и не применяются в другом контексте. Мышление таких детей характеризуется

механистичностью и буквальностью. В большинстве случаев такие дети обучаются в специальных (коррекционных) школах.

Для того, чтобы адаптировать таких обучающихся, им необходимы определённые условия, а именно:

- инклюзия для таких обучающихся не рекомендуется;
- при посещении ребёнком каких-либо занятий в образовательных учреждениях необходимо наличие тьютера;
- при обучении таких детей им необходимо написать специальную индивидуальную программу, также должны быть и программы по сопровождению такого ребёнка;
- включать такого ребёнка в детский коллектив необходимо последовательно, и только в том случае, если у аутичного нет негативных реакций и проявлений;
- детям рекомендовано посещать психологические занятия, для построения алгоритма учебной деятельности;
- так же таким детям необходимо медицинское сопровождение, включая врача психиатра;
- таким детям рекомендованы занятия с дефектологом.

Обучающихся второй группы с большой вероятностью будут обучаться по образовательной программе для детей с РАС 8.3. Такая программа учитывает особенности детей, она адаптирована для обучающихся с аутизмом, эта программа учитывает психофизиологические особенности таких детей. Этот вариант программы предполагает то, что обучающийся с РАС имеет умственную отсталость (у детей 2 группы имеются интеллектуальные нарушения) и к окончанию обучения имеет несопоставимые достижения (более низкие) чем их сверстники, не имеющие нарушений в развитии. Также эта программа даёт возможность получать детям с РАС знания и навыки в более пролонгированные сроки, то есть таким детям даётся больше времени на их усвоение. Данная программа предполагает то, что дети обучаются по адаптированным учебникам. Срок

обучения детей по этой программе составляет 6 лет.

К третьей группе отнесены дети с аутистическими замещениям окружающей среды. Детям этой группы прежде всего характерна большая произвольность в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. У таких детей формы аффективной защиты более сложные, в сравнении с детьми первой и второй группы. Эти аффективные защиты проявляются в развитии различных патологических влечений, компенсаторных фантазиях, часто с агрессивным содержанием, внезапно разыгрываемой ребенком как стихийная психодрама. Разыгрывание этих психодрам происходит с целью снять с себя страхи и тревожные переживания. Их поведение схоже с психопатоподобным поведением. Эти дети имеют весьма развитую речь, имеют развитое познавательное развитие. У таких детей уже не отмечается сильных симбиотических связей с матерью. Такие дети поддерживают коммуникацию с близкими людьми, но эта коммуникация достаточно холодна, у таких детей отмечается низкий уровень развития эмпатии (сопереживания). Дети этой группы хорошо владеет монологической формой речи, однако диалог им поддерживать тяжело. У таких детей возможен вариант самостоятельной дизонтогении. При своевременной коррекционной работе эти дети могут обучаться в массовых школах.

Эти дети хорошо обучаемы. Они могут овладеть математическими операциями, могут складывать и умножать в уме многозначные числа, эти дети способны прочитывать большие по объёму тексты. Не смотря на это, у таких детей могут возникнуть проблемы при обучении элементарным навыкам, например навыку завязывать шнурки или приготовить себе бутерброд. Также у таких детей часто возникают трудности при понимании скрытого смысла и метафор. У таких обучающихся наблюдается своеобразие познавательной деятельности. Детям этой категории часто ставят диагноз «Синдром Аспергера». Это весьма «вербальные» дети, в их речи можно часто услышать малознакомые и редко применяемые слова, их речь богата

различным книжными цитатами и выражениями. Наибольшие проблемы дети испытывают в мыслительной деятельности. Такие дети понимают законы и правила, но им трудно соотносить их с действительностью. Сфера пространственных, пространственно-временных представлений развита неравномерно. Несмотря на это, такие дети способны достаточно оперативно решать невербальные (перцептивно – логические) задания. Ещё у таких детей часто отмечается прекрасно развитая слухоречевая память.

Для того, чтобы адаптировать таких обучающихся им необходимы определённые условия, а именно:

- так же таким детям необходимо курирование врача психиатра;
- детям необходим тьютер при посещении образовательных учреждений;
- детям нужна индивидуальная образовательная программа, и программы сопровождения;
- детям необходим особый режим обучения, когда детям создаётся дополнительный выходной или уменьшается временное нахождение в образовательной организации;
- детям рекомендованы занятия с психологом и дефектологом.

Обучающиеся третьей группой будут обучаться по программе ФГОС 8.2. Программа предполагает то, что дети имеют задержку психического развития (ЗПР), как правило у детей третьей группы как раз есть ЗПР. По этой программе дети учатся 6 лет. Уровень развития таких детей должен быть равен уровню развития их нейротипичных сверстников, однако на обучение таким детям даётся больше времени. Стоит отметить, что 6 лет обучаются дети не посещавшие дошкольные учреждения, дети которые их посещали будут обучаться в течение 5 лет.

Четвёртая группа в классификации Никольской это дети характеризующиеся свертормозимостью. У таких детей наблюдается достаточно глубокий аутистический барьер, однако патологий аффективной и сенсорной сферы меньше, чем в предыдущих группах. У таких детей на

первое место выходит сильная тревожность, большая пугливость и тормозимость. Особенно тяжёло таким детям даются контакты с окружающими людьми. Такие дети могут осознавать свою несостоятельность, что приводит к усилению социальной дезадаптации. Такие дети могут желать контактов и общения с другими людьми, но их аутистические барьеры препятствуют желаемому контакту. Дети этой группы часто усваивают поведенческие штампы, дети с свертормозимостью стараются быть «хорошими», выполняют просьбы и указания родственников. У этих детей, так же как и у представителей второй группы есть симбиотическая связь с матерью, однако у детей четвёртой группы эта связь больше эмоциональная, когда ребёнок периодически аффективно «заражением» от матери.

Довольно часто именно дети этой группы являются савантами, когда у них наблюдается очень обширные знания, в каком-либо узком направлении. Такие дети могут осваивать программу массовой школы. В некоторых случаях дети этой группы могут пойти в школу, без всякой коррекционной помощи.

Эффективно и качественно дети этой группы могут обучаться тогда, когда педагог понимает особенности таких детей. При индивидуальном подходе такие дети способны показывать хорошие результаты в учёбе.

В учёбе таких детей может наблюдаться задержка, которая связана с тем, что детям трудно понимать скрытый смысл и метафоры. Также у этих детей наблюдается то, что часто возникает ощущение, непонимания такими обучающимися инструкции и потребности ее повторения. Однако невербальные задания и упражнения дети могут выполнять хорошо. Всё это приводит к тому, что таким детям ошибочно могут поставить задержку психического развития. Дети могут с трудом воспринимать сложные речевые высказывания, могут не понимать смысла и значения поговорок и пословиц. Из-за пониженной работоспособности, низкого темпа и вялости обучающегося могут наблюдаться и другие нарушения в развитии

познавательной деятельности таких обучающихся.

Для того, чтобы адаптировать таких обучающихся им необходимы определённые условия, а именно:

- детям необходим тьютер на время адаптационного периода в школе;
- детям нужна индивидуальная образовательная программа, и программы сопровождения;
- детям необходим особый режим обучения, когда детям создаётся дополнительный выходной или уменьшается временное нахождение в образовательной организации;
- обучающимся рекомендованы занятия с педагогом-психологом и дефектологом;
- рекомендовано посещение врача психиатра [7].

Дети четвёртой группы будут обучаться по программе ФГОС 8.1. Данная программа предполагает то, что дети имеют сохранный интеллект. Уровень их итоговых достижений должен быть таким же, как у нейротипичных сверстников. Это программа предполагает обучение ребёнка по программам массовых школ. Отличие лишь в том, что обучающимся с расстройством аутистического спектра дополнительно рекомендуется посещать занятия логопеда и педагога-психолога. В самом начале обучения ребёнку с РАС даётся тьютер, который помогает обучающемуся адаптироваться к новым условиям, постепенно сопровождение тьютера уменьшается и со временем ребёнок начинает абсолютно самостоятельно учиться.

Проанализировав все четыре группы детей с аутизмом можно раскрыть особенности моделей обучения детей с расстройствами аутистического спектра, а именно ресурсный класс.

Ресурсный класс – это кабинет, находящийся в образовательном учреждении, в котором обучающиеся, имеющие особенности в обучении, могут получить необходимую специализированную помощь.

Для того, чтобы дети с расстройством аутистического спектра

обучались в совместно со своими нейротипичными сверстниками им требуется создание определённых условий. Под этими определёнными условиями понимается создание ресурсного класса. Помощь в сопровождении (наличие тьютера) и наличие адаптированных учебных программ, которые варьируются в зависимости от того, как обучающихся с РАС их осваивает. Если в образовательном учреждении есть ресурсный класс, то ребёнок большую часть образовательного процесса проводит в обычном классе, а приходя в ресурсный класс, у ребёнка отрабатываются определённые знания, умения и навыки. Большим плюсом ресурсного класса является то, что такая форма даёт возможность индивидуализировать обучение для каждого обучающегося. Методы воздействия, программа, стимульный материал – всё это подготавливается индивидуально для каждого учащегося. Для детей с расстройством аутистического спектра составляется индивидуальная программа, которая прописывается с учётом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, и учётом наблюдения за ребёнком в образовательном учреждении. Нахождение ребёнка в ресурсном классе может меняться, при необходимости увеличиваться либо уменьшаться. Заниматься в ресурсном классе дети могут один на один в тьютором или психологом, либо в подгруппах. Занятия с большой группой проводит преподаватель ресурсного класса.

Ресурсный класс даёт возможность создать специальную образовательную модель, которая даёт возможность обучающемуся сочетать, в зависимости от своих потребностей и возможностей, инклюзивное образование и индивидуальное обучение. Основное обучение аутичного ребёнка проходит в обычном классе, ресурсный класс выступает местом, где такому ребёнку оказывается специализированная коррекционная помощь.

Ресурсный класс отличается от коррекционного тем, что в ресурсном классе обучающиеся упорядочено включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, они сидят на уроках, со своими нейротипичными сверстниками. Время обучения для каждого аутичного

ребёнка выбирается индивидуально, по возможностям ученика. В общеобразовательных классах аутичных обучающихся контролируют тьюторы, они помогают таким детям выполнять поставленные учителем задания. Также тьюторы помогают в общении аутичным детям с их нейротипичными сверстниками.

То, с какой интенсивностью необходимо работать с аутичным ребёнком определяется индивидуально, учитываются познавательные возможности обучающегося, наличие либо отсутствие поведенческих проблем и так далее. Подобная поддержка изменяется вслед за изменениями в развитии самого аутичного обучающегося.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что в настоящий момент в системе образования существует четыре различные модели обучения детей с РАС: 8.1, 8.2, 8.3 и 8.4. Эти программы подразделяются в зависимости от интеллектуальной сохранности и потребности в особых условиях обучения. Основные проблемы организации учебной деятельности связаны не только с трудностями коммуникации, характерными для данной категории, но и спецификой восприятия учебного материала. Учет данных проявлений необходим для выбора оптимального образовательного маршрута и оптимизации учебной деятельности.

1.3. Психокоррекционные технологии как приемы оптимизации учебной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра

В практической, клинической и специальной психологии на настоящий момент накоплен богатый опыт использования различных технологий для преодоления деструктивных проявлений и трудностей обучения у детей с РАС. Среди множества методик работы с детьми с расстройством аутистического спектра выделяют АВА – терапию (метод стимуляции, карточки PECS), ТЕАССН – терапию (структурирование учебного

пространства), метод сенсорной интеграции.

Наиболее популярными и эффективными, по мнению специалистов является АВА – терапия (впервые примененная доктором Иваром Ловаасом на факультете психологии Калифорнийского университета в 1987 году) и ТЕАССН – терапия (разработанная Отделением ТЕАССН (Лечение и Образование Детей с Аутизмом и другими Расстройствами сферы Коммуникации) Университета Северной Каролины Эриком Чоплером). Рассмотрим их подробнее.

АВА (Applied Behavioral Analysis) – терапия – это интенсивная обучающая программа, которая основывается на поведенческих технологиях и методах обучения. АВА как научная дисциплина изучает влияние факторов в окружающей среде на поведение и манипулирует этими факторами, чтобы изменить поведение человека [15]. Конечная цель АВА – дать ребенку средства осваивать окружающий мир самостоятельно.

Как указывают Е. Р. Баенская, К. Гилберт, Т. Питере, специалист по АВА первоначально определяет поведенческую проблему ребенка, затем проводит «измерения» (изучает и наблюдает поведение), в результате которых производится оценка и вырабатывается стратегия обучения («вмешательство»).

В. Е. Каган говорит о том, что во время обучения по системе АВА с обучающимся каждый день занимается сразу несколько специалистов разной направленности. Это и дефектолог по поведенческим навыкам, и музыкотерапевт, а также арт – терапевт). Контролирует проводимую работу супервизор, супервизором называют специалиста по методике. Специалисты регулярно и последовательно занимаются с обучающимся. Стоит отметить, что все проводимые с обучающимся действия требуется записывать в журнал работы с учащимся, такие журналы служат способом координирования действий всех специалистов [16].

Очень важным моментом является то, что родители обучающегося также должны активно помогать в работе. Родителям необходимо

воспитывать и заниматься с ребенком на основе поведенческих принципов обучения. Родители должны помогать ребёнку обобщать все полученные знания, умения и навыки.

Остановить выбор именно на данной методике стоит в том случае, если поведение обучающегося не контролируется его родственниками и близкими людьми. Также данная методика показана в тех случаях, когда обучающийся не реагирует на просьбы близких людей, не обращает внимания на их запреты, если не отзывается на собственное имя и совершенно не стремится к коммуникации. Помимо этого методика показана в тех случаях, когда у обучающихся нет, либо слабо развита речевая функция.

Большое количество специалистов и родителей использовавших метод АВА-терапия с обучающимися отмечают следующие:

- у обучающегося отмечается положительная динамика в развитии навыков коммуникации;
- у обучающегося отмечается положительная динамика в поведении;
- у обучающегося отмечается положительная динамика в способности получать знания [16].

Помимо этого данная программа позволяет в серьёзной степени снизить количество проявления поведенческих отклонений. Благодаря наблюдениям замечено, что чем раньше начать курсы АВА-терапии (желательно начать курсы в дошкольном возрасте), тем более эффективными и результативными будут итоги работы.

АВА – терапию можно применять как комплекс мероприятий, так и использовать лишь отдельные ее элементы в работе с детьми с РАС.

Одним из эффективных методов, используемых специалистами при коррекции психики детей с РАС, является стимуляция как способ развития мотивации у данной категории детей.

Обучающемуся с РАС требуется регулярное подкрепление своей деятельности. Для каждого обучающегося определяется свой вид подкрепления. Есть обучающиеся с РАС, которым необходимы пищевые

подкрепления, такими подкреплениями могут быть: печенье, кусочек винограда, кусочек киви и так далее, а некоторые обучающиеся совершенно не реагируют на подобные подкрепления.

Подкрепление будет нести эффект в том случае, когда она имеет определённый вес для обучающегося. Помимо пищевого подкрепления есть возможность использовать жетоны, баллы для стимулирования желательного поведения обучающегося, также можно применять штрафы, которые несут в себе функцию стимула, который прекращает плохое поведение. Приведём пример такой работы, в прозрачную банку складываются бумажные шарики, один бумажный шарик за какое-либо желательное поведение обучающегося, когда банка полностью заполнена этими шариками, эта банка обменивается на что-то значимое для ребёнка: подарок, конфетка, любимая игрушка и так далее. Частота присуждения поощрений крайне важна. В самом начале поощрять рекомендуется через небольшие промежутки времени. Со временем эти временные промежутки стоит увеличивать. Педагогу не рекомендуется злоупотреблять штрафами. Обучающиеся должны получать примерно 5 поощрений против каждого одного штрафа.

Рассмотрим более подробно следующий метод работы с обучающимися с РАС в рамках АВА – терапии – применение карточек PECS.

PECS (Picture Exchange Communication System) или Коммуникационная система обмена изображениями была создана в конце 80-ых годов XX века доктором Эндрю Бонди и его помощником Лори А. Фрост из Программы исправления аутизма в городе Делавэр (штат Нью-Джерси, США) [26].

Главной целью, которые несут в себе карточки PECS, можно назвать стимулирование у обучающегося спонтанного желания начать коммуникационное взаимодействие. В основе данного метода лежит тот факт, что причина для коммуникации должна предшествовать фактической речевой деятельности. Работа по этому методу начинается с определения потенциальных стимулов (того, что обучающийся желает и хочет).

Для того чтобы начать осваивать PECS, необходимы определённые

базисные навыки: отработка достаточного уверенного зрительного контакта, слов или жестов, которые обозначений «да», «нет», «дай»; устойчивый учебный навык; умение повторить действие по показу педагога. Обучающийся должен владеть умением повторить за педагогом серию из простых 2 – 3 действий, при том, что сами действия не должны называться [26].

Обычно с данной системой начинают знакомить обучающихся младше пятилетнего возраста. Чтобы обучающийся достиг цели усвоения альтернативной коммуникативной системы обмена изображениями, необходимо выстраивать работу в шесть этапов [21].

Стадия первичного обучения. На этом этапе главной задачей является простой обмен картинок на какие-либо предметы. Для этого требуется два человека: тот, у кого просят и тот человек, кто осуществляет помощь обучающемуся в действии (делает подсказки). На занятиях для этого ставится второй педагог, а в домашних условиях этим занимаются два члена семьи. Перед работой нужно определить список стимулов, нужно выбирать положительные и отрицательные стимулы. Педагог делает так, чтобы обучающийся обратил внимание на предмет, который ему нравится, затем педагог производит обмен предмета на карточку (на карточке изображен этот предмет).

Вторая стадия обучения. На этом этапе обучающегося учат отдавать карточку, если человек не рядом (спонтанные действия). Для этого требуется сделать книжку с набором этих карточек, а также необходимо сделать коммуникационное поле, это планшет с «липучками», на который обучающийся выкладывает изученные карточки. С того момента, как обучающийся осваивает навык отдачи карточки наступает этап работы на дистанции, которую в дальнейшем последовательно увеличивают.

Третья стадия обучения. На этом этапе производится уже выбор двух-трех разных карточек, обучающегося учат распознавать и видеть отличия между разными карточками. Результаты обучающегося необходимо

фиксировать, нужно выяснить, на самом ли деле обучающийся хотел тот предмет, который он просил с помощью карточки. Самое главное на этом этапе это научить ребёнка выбирать нужную карточку, среди остальных карточек в его книге.

Четвертая стадия обучения. На этом этапе обучающегося обучают составлять предложения из имеющихся карточек. Для этого обучающийся использует специальную «липучую» ленту в книге для составления предложения, например: «Я хочу (необходимый предмет)» или «дай мне (необходимый предмет)», помимо этого применяется техника «обратной цепочки». Обучающегося обучают просить какие-либо конкретные предметы, например: «Дай мне зелёную грушу».

Пятая стадия обучения. На этом этапе обучающихся обучают давать ответы на не сложные вопросы при помощи карточек. На данной стадии с обучающимися проводится обширная работа. Проводится работа, направленная на классификацию, чтобы обучающиеся понимали термины похожее и разное, также детям даются обобщающие понятия о времени, о сутках, о там, какие дела совершаются в эти периоды. Помимо этого с обучающимися на этом этапе посещаются различные места, обучающимся сообщается о правилах поведения в этих местах, также с обучающимися проводится работа по обучению буквенному составу слова и проводится направленная на развитие понимания эмоций и так далее.

Шестая стадия обучения. На данной стадии происходит обучение делать комментарии при помощи карточек. Обучающийся должен адекватно отвечать на заданные ему в случайном порядке вопросы: «Что ты хочешь делать?», «Что ты сейчас видишь?», «Что ты сейчас слышишь?». Нужно обращать внимание не столько на требование вещи / деятельности, сколько на назывании данного явления. В самом начале взрослый поступает также как и на других этапах: задает обучающемуся вопрос, например: «Что ты сейчас видишь?», одновременно показывая на карточку «Я вижу». Со временем визуальная опора исчезает [28].

Применение карточек PECS способно помогать в решении те же задач, что и проблемное поведение, карточки позволяют бороться со стереотипиями обучающихся, позволяют снижать агрессию, и аутоагрессию, применения карточек приводит к тому, что проблемные проявления начинают сокращаться. Например, если обучающийся причиняет боль другим, когда хочет получить шоколадку, можно научить этого ребёнка просить шоколад при помощи соответствующей картинки. Подобная позитивная коммуникация постепенно заменит негативную. Описанный выше пример является упрощённым, в реальной работе требуется прилагать гораздо больше усилий, для коррекционного воздействия, но, полученные итоги большого количества исследований указывают на то, что чем сильнее развиты коммуникативные навыки, тем ниже риск нежелательного поведения.

Применять данные карточки можно на любом этапе урока. Такие карточки можно использовать для основного приветствия обучающихся и начала урока, при помощи этих карточек можно совершать переход к записыванию домашнего задания, также с помощью карточек можно подводить итог урока.

Безусловно, применение карточек для коммуникации не распространено при обучении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Однако стоит отметить, что коммуникативная функция не является самой развитой функцией обучающихся с расстройством аутистического спектра. Применение карточек PECS помогает развитию речи сферы обучающихся, благодаря парированию словесного и визуального стимула в процессе обмена [9]. Применение данных карточек в учебной деятельности задействует внимание обучающегося на каждом отдельном этапе занятия, использование этих карточек способствует переходу из одного этапа урока на другой.

Главные плюсы применения системы PECS:

1. PECS – это программа, которая даёт возможность в

достаточно быстрые сроки приобрести базисные функциональные навыки коммуникации.

2. При помощи системы PECS есть возможность быстрее и эффективней научить обучающегося проявлять инициативу и спонтанно произносить слова и фразы, чем при помощи обучения наименований предметов или вокальной имитации.

3. При помощи системы PECS коммуникация для обучающегося с окружающими становится более доступной и, благодаря этому, становится возможным обобщение приобретенных обучающимся вербальных навыков.

Обучающиеся с расстройством аутистического спектра не «ленятся», когда не разговаривают и не вступают в коммуникацию, у них просто нет такого навыка. В этом случае именно альтернативные методы общения, как PECS учат обучающихся с расстройством аутистического спектра общаться [18].

В рамках образовательной деятельности можно использовать некоторые приемы из приведенных выше методик. Например, задействовать карточки PECS на физминутках.

ТИЧ (TEACCH) (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children) – это программа, применяемая для обучения детей с расстройством аутистического спектра и детей с особыми образовательными потребностями, впервые предложенная и разработанная Эриком Чоплером в 70-х годах. Сейчас данная техника применяется в школах для индивидуализации образовательного процесса [14].

По мнению специалистов (К. С. Лебединская, О. С. Никольская, К. С. Баенская, М. М. Либлинг) особенностью программы является четкое зонирование образовательного помещения, в котором ребенок в каждой отдельной зоне обучается отдельному определенному навыку и имению, то есть в основе обучения лежит идея структурированного обучения.

К. С. Лебединская указывает, что организация школьного обучения обучающихся с расстройством аутистического спектра требует определения

соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям. Среди различных вариантов адаптации обучающихся в образовательное пространство стоит выделить организацию ресурсного класса. Ресурсный класс несёт большое количество плюсов для обучающихся с расстройством аутистического спектра. Среди этих плюсов: улучшение школьной адаптации, формирование стереотипа учебного поведения, а также социализацию обучающихся. Стоит отметить, что организация ресурсного класса и последующая работа в нём с обучающимися с РАС требуют знаний об особенностях этих обучающихся и их потребностях [19].

На начальном этапе обучения в средней школе требуется, чтобы пространство, в котором обучаются дети с расстройством аутистического спектра, было для них знакомо и не вызывало чувства тревоги. В тех случаях, когда обучающиеся с РАС находятся в небольшой группе (например, класс для обучающихся со сложной структурой дефекта), то рекомендуется выделить для них отдельный кабинет, в этом кабинете обучающиеся смогли бы привыкнуть к образовательному процессу, этот кабинет такие обучающиеся считали бы безопасной зоной.

Н. В. Григорьева предлагает делить пространство кабинета для обучающихся с расстройством аутистического спектра на две зоны: учебную и свободную зону [12].

В свободной зоне рекомендуется располагать ковёр, на котором могли бы играть дети или даже лежать, шкаф с игрушками и книжками, а также общий стол. Такая свободная зона позволит при необходимости проводить часть занятий на ковре или за общим столом, что весьма важно для обучающихся, так как это позволит обучающимся снизить трудности удержания позы за партой в течение всего урока. Помимо этого такая зона даёт возможность варьировать длительность учебной нагрузки для разных обучающихся. Также свободная зона даёт возможность обучающимся читать произведения, играть в игры и так далее. В целом свободная зона даёт

обучающимся возможность заниматься той деятельностью, которая не требует сидения за партами.

Свободная зона – это определённое место, где быстро утомляемые обучающиеся могут набраться сил, расслабиться, почитать книгу или порисовать, такая зона даёт обучающимся дополнительную мотивацию к достижению результата. Стоит отметить, что уход детей в эту зону совершается только после выполнения оговоренного заранее с учителем задания.

Что касается учебной зоны, то там находятся только парты школьная доска. Для обучающихся первых классов на парте должен лежать набор содержащий: ленту букв, цифровой ряд, личное расписание и так далее. Для некоторых обучающихся на парте должен быть комплект наушников, так некоторым детям трудно переносить громкие звуки [5].

Помимо этого Н. В. Григорьева на ранних этапах обучения рекомендует: в период адаптации обучающихся к учебному процессу и выработки учебного поведения можно делить один урок на 3 части:

- 10 минут – урок, (колокольчик с урока);
- 20 минут – отдых (любой) (колокольчик на урок);
- 10 минут – продолжение урока, затем наступает общешкольная перемена.

Для того, чтобы у обучающихся был зрительный ориентир продолжительности уроков и перемен, во избежание нежелательного поведения, необходимо использовать песочные часы. Эти песочные часы в последующем могут быть использованы на разных этапах урока (самостоятельная работа, устный счёт, чтение и так далее). Со временем продолжительность занятий увеличивается, а в свою очередь длительность промежуточного отдыха сокращается, до полного его исключения [12].

Структурированное обучение – это конструктивный подход к сложностям поведения обучающихся с расстройством аутистического спектра и создание такой среды обучения, которая бы максимально

сократила различные переживания, тревоги и стрессы, которые свойственны таким обучающимся. По мнению М. М. Лисиной, трудно контролируемое поведение может быть результатом различных особенностей обучающихся с расстройством аутистического спектра. К таким особенностям можно отнести: проблемы с пониманием языка; проблемы с применением языка; проблемы с выстраиванием социальных контактов и взаимосвязей; нежелание находится на переменах; желание действовать стереотипно; проблемы в организации деятельности; сложности в концентрации внимания на предмете, актуальном на данный момент; повышенная отвлекаемость.

Структурированное обучение повышает уровень самостоятельности обучающегося (выполнение задания без подсказки взрослого), что является важным и универсальным навыком [5].

К приобретаемым ребенком навыкам в рамках работы по ТИЧ – терапии относятся следующие (Е. Р. Баенская) [4]:

1. Академические знания (математика, письмо, чтение).
2. Использование бытовых ориентировок (самостоятельное одевание, чистить зубы, заправлять за собой постель и др.).
3. Социальные навыки и ориентировка в городских условиях.
4. Коммуникативные навыки, умение поддержать диалог с собеседником.

Для того чтобы все эти знания обучающийся усваивал быстро, качественно и эффективно, учитель должен применять визуальные подсказки, а также индивидуальное расписание [4].

Цели обучения:

1. Обеспечить максимальную независимость обучающегося.

Когда для обучающегося подготавливается программа и задания, необходимо акцентировать внимание именно на тех заданиях, которые обучающийся сможет сделать максимально самостоятельно. С этой целью в самом задании заложены подсказки для обучающегося. Помимо этого, цели, которые учитель и родители (законные представители) ставят перед

обучающимся, предельно приближены к актуальному уровню развития обучающегося.

2. Помочь обучающемуся эффективно общаться с окружающими людьми.

Педагог уделяет большое количество времени развитию коммуникативных навыков. Это может как вербальная, так и невербальная (жестовая, знаковая или карточная) коммуникация. Самая главная задача – это научить обучающегося общаться допустимым и понятным для окружающих людей способом. С целью закрепления навыков коммуникации обучающиеся взаимодействуют не только с педагогом, но и взаимодействуют с другими обучающимися при групповых формах работы.

3. Повышать и развивать интеллектуальные навыки, умения, а также индивидуальные способности обучающихся.

С обучающимися проводятся задания, помогающие развивать у них важнейшие академические навыки: навык чтения, навык письма, математические навыки, а также ориентации в окружающей среде, времени и так далее.

4. Стимулировать генерализацию навыков так, чтобы все новые умения обучающийся мог наиболее часто и эффективно применять в домашних условиях, в детском саду, в школе.

Имеет большое значение, чтобы приобретенный навык обучающийся мог использовать не только в кабинета педагога, но и за его пределами, и в других условиях и ситуациях. Для этого необходимо, чтобы родители (законные представители) активно включались в процесс обучения и придерживались одной стратегии с педагогом. Для закрепления изученного навыка нужно, чтобы дома с обучающимся этот навык прорабатывали.

5. Развивать чувство себя, понимание себя (Е. Р. Баенская).

В программу ТИЧ включены задания и упражнения, которые направлены на развитие эмоциональной сферы, они дают возможность обучающемуся лучше понимать себя, они помогают понять ребёнку то, что

он чувствует и каким образом реагирует на различные ситуации. Помимо этого, важная часть работы – это развитие понимания того, что мои чувства, желания, потребности могут не совпадать с чувствами и желаниями других людей [4].

Благодаря структурированию образовательного процесса можно значительно повысить эффективность проводимой работы с детьми с РАС.

Таким образом, в современной образовательной системе существует несколько эффективных психокоррекционных технологий, применяемых при оптимизации учебной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра. К таким технологиям относят АВА – терапию и ТЕАССН – терапия. Использование данных технологий или их элементов позволят не только повысить уровень коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра, но и сформировать мотивацию к познавательной деятельности и снизить проявления нежелательного поведения обучающихся.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

2.1. Планирование констатирующего этапа эксперимента и обоснование выбора методик диагностики учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Констатирующий этап эксперимента предполагал реализацию пяти этапов: исследование контрольно – оценочного компонента учебной деятельности у обучающихся младшего школьного возраста с РАС, выявления уровня познавательной активности обучающихся младшего школьного возраста с РАС, выявление уровня развития мотивации к обучению младших школьников с РАС, определение мотива обучения, оценка операционального компонента учебной деятельности.

Для решения экспериментальных задач были подобраны следующие диагностические методики: методика «наблюдение за контрольно-оценочным компонентом учебной деятельности», анкета для учителя по выявлению уровня познавательной активности учащихся, анкета для родителей по выявлению уровня развития мотивации к обучению, методика изучения мотивации учащихся М. Р. Гинзбург, оценка операционального компонента учебной деятельности, для которой были взяты методики Р. С. Немова «Какие предметы спрятаны в рисунках», «Нелепицы», «Проставь значки».

Для первого этапа была подобрана методика «Наблюдение за контрольно – оценочным компонентом учебной деятельности» обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Критерии наблюдения были составлены на основе методики «Схема

наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся» Э. М. Александровская, Ст. Громбах.

В приложении 1 представлены бланки для регистрации и оценивания наблюдаемых параметров.

Процедура исследования: наблюдение проходило на уроках в процессе учебной деятельности. В процессе наблюдения использовался метод повременной пробы: пять минут наблюдения, затем две минуты заполнения бланка.

Цель: определить уровень контрольно – оценочного компонента учебной деятельности.

Компоненты для оценивания:

1. Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут (да/нет).
2. Не требуется взрослый как внешний контроль (да/нет).
3. С первого раза понимает учебную задачу (да, понимает инструкцию и не требует повторения/ нет, требуется повторение).
4. Несложно взаимодействует со взрослыми (да, отвечает на его вопросы и выполняет его поручения/нет, не взаимодействует).
5. Проявляет инициативу (да, поднимает руку и старается ответить на вопросы учителя/нет, не проявляет инициативу).
6. На невербальном уровне проявляется заинтересованность (да, прислушивается, переспрашивает, привлекает внимание учителя/нет, не привлекает внимания учителя).

Ответ предполагает да или нет.

Ответ нет – 1 балл

Ответ да – 2 балла

Выводы об уровнях развития:

От 11 до 12 баллов – высокий уровень

От 8 до 10 баллов – средний уровень

От 1 до 7 баллов – низкий уровень

Для второго этапа констатирующего эксперимента была подобрана анкета для учителя по выявлению уровня познавательной активности обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Вопросы были составлены, на основе методики «Опросник изучения уровня познавательной активности учащихся» Б. К. Пашнева.

Стимульный материал и бланк регистрации показателей представлен в приложении 2.

Процедура исследования: учителям была предложена анкета с вопросами, нацеленными на экспертную оценку каждого обучающегося.

Цель: определить уровень познавательной активности обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Для оценки познавательной активности обучающихся, ответы учителей анализировались в соответствии со следующими критериями:

Ответ А – 1 балл.

Ответ Б – 2 балла.

Ответ В – 3 балла.

Выводы об уровне развития:

От 12 до 15 – высокий уровень.

От 6 до 11 – средний уровень.

От 1 до 6 – низкий уровень.

Для следующего этапа была подобрана анкета для родителей по выявлению уровня развития мотивации к обучению.

Стимульный материал и бланк регистрации показателей представлен в приложении 3.

Вопросы анкеты были составлены на основе анкеты для родителей первоклассников «Адаптация ребенка к школе» М. Р. Битянова.

Процедура исследования: родителям предложена анкета с вопросами, на которые им нужно дать ответ про своего ребенка.

Цель: определить уровень развития мотивации к обучению.

Ответы считаются в баллах:

Ответ А – 0 баллов.

Ответ Б – 1 балл.

Ответ В – 2 балла.

Выводы об уровне развития:

Высокий уровень – от 10 до 16 баллов.

Средний уровень – от 5 до 9 баллов.

Низкий уровень – от 0 до 4 баллов.

Для четвертого этапа констатирующего эксперимента была подобрана методика изучения мотивации учащихся М. Р. Гинзбург для определения мотива к обучению.

Стимульный материал и бланк регистрации показателей представлен в приложении 4.

Методика была адаптирована с учетом особенностей обучающихся младшего школьного возраста с РАС.

Критерии адаптации:

1. Сокращение и четкое изложение инструкции, использование альтернативной коммуникации для уточнения инструкции;
2. Полное изменение слов инструкции, что поможет нормально воспринимать информацию обучающимся с РАС.
3. Выделение отдельных этапов диагностики с учетом утомляемости и снижения познавательной продуктивности у обучающихся с РАС.

Процедура исследования: в ходе беседы с обучающимся задаются уточняющие вопросы.

Цель: определение мотива учения школьников.

Инструкция. Посмотри на картинки. Максим ходит в школу, потому что заставляет мама. Алексей ходит в школу, потому что ему нравится учиться и делать уроки. Павел ходит в школу, ради друзей, с которыми можно играть. Саша ходит в школу, чтобы стать взрослым, Руслан мечтает получить профессию, поэтому ходит в школу. Юрий ходит в школу, чтобы получать

пятерки.

Зачем ты ходишь в школу? Выбери 3 картинки. Зачем ходит в школу твой друг? А твоя подруга?

Процедура исследования: ребенку будут представлены 6 картинок, и даны вопросы, на которые ему нужно будет ответить.

Цель: определить мотивы обучения.

Ответы считаются в баллах:

внешний мотив – 0 баллов;

учебный мотив – 5 баллов;

позиционный мотив – 3 балла;

социальный мотив – 4 балла;

отметка – 2 балла;

игровой мотив – 1 балл.

Выводы об уровне развития:

Высокий уровень – от 30 до 36 баллов.

Средний уровень – от 20 до 29 баллов.

Низкий уровень – от 10 до 19 баллов.

Для пятого этапа констатирующего эксперимента была подобрана методика Р. С. Немова «Какие предметы спрятаны в рисунках?» по выявлению уровня восприятия обучающегося младшего школьного возраста.

Стимульный материал представлен в приложении 5.

Методика была адаптирована с учетом особенностей обучающихся младшего школьного возраста с РАС.

Критерии адаптации:

1. Краткое изложение инструкции.

2. Увеличение времени для выполнения задания.

Цель: определить уровень восприятия.

Инструкция: посмотри на картинку. Какие предметы ты видишь на картинках? [30].

Оценка результатов:

10 баллов – обучающийся назвал все 14 предметов, меньше чем за 30 секунд.

8 – 9 баллов – обучающийся назвал все 14 предметов, затратив на их поиск от 31 сек до 40 сек.

6 – 7 баллов – обучающийся назвал все предметы за время от 41 сек до 50 сек.

4 – 5 баллов – обучающийся решил задачу поиска всех предметов за время от 51 сек до 60 сек.

2 – 3 балла – обучающийся справился с задачей нахождения всех предметов за время от 1 минуты до полторы минуты.

0 – 1 балл – за время, большее чем полторы минуты, обучающийся не смог решить задачу по поиску и названию всех 14 предметов, «спрятанных» в трех частях рисунка.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий.

8 – 9 баллов – высокий.

4 – 7 баллов – средний.

2 – 3 балла – низкий.

0 – 1 балл – очень низкий.

Для следующего этапа была подобрана методика «Нелепицы» Р. С. Немова для оценки элементарных образных представлений об окружающем мире и их логических связях и отношениях.

Стимульный материал представлен в приложении 6.

Методика была адаптирована с учетом особенностей обучающихся младшего школьного возраста с РАС.

Критерии адаптации:

1. Краткое изложение инструкции.

2. Увеличение времени для выполнения задания.

Цель: выявление элементарных образных представлений ребёнка об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между

некоторыми объектами мира.

Процедура исследования: ребенку показывают картинку, в которой имеются несколько нелепых ситуаций с животными. Время выполнения задания 4 минуты.

Инструкция: посмотри на картинку. Скажи, все ли здесь правильно нарисовано [30].

Оценка результатов:

10 баллов – обучающийся заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц, успел объяснить, что не так.

8–9 баллов – обучающийся заметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить что не так.

6–7 баллов – обучающийся отметил все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успел до конца объяснить что не так.

4–5 баллов – обучающийся заметил все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успел за отведенное время до конца объяснить что не так.

2–3 балла – за отведенное время обучающийся не успел заметить 1-4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло.

0–1 балл – за отведенное время обучающийся успел обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц.

Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высокий.

8–9 баллов – высокий.

4–7 баллов – средний.

2–3 балла – низкий.

0–1 балл – очень низкий.

Для следующего этапа констатирующего эксперимента была подобрана методика «Проставь значки» Р. С. Немова для оценки переключения и распределения внимания.

Стимульный материал представлен в приложении 7.

Методика была адаптирована с учетом особенностей обучающихся

младшего школьного возраста с РАС.

Критерии адаптации:

1. Краткое изложение инструкции.
2. Увеличение времени для выполнения задания.
3. Полное изменение слов инструкции, что поможет нормально воспринимать информацию обучающимся с РАС.

Цель: оценить переключение и распределение внимания обучающегося.

Процедура исследования: перед началом выполнения задания ребенку показывают рисунок и объясняют, как с ним работать. Работа заключается в том, чтобы в каждом из квадратов, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который задан сверху на образце.

Инструкция: посмотри на картинку. Поставь в каждом квадрате галочку, тебе дается 40 секунд. Стоп.

В треугольнике знак минус, тебе дается 40 секунд. Стоп.

В кружке знак плюс, тебе дается 40 секунд. Стоп.

В ромбике поставь точку, тебе дается 40 секунд. Стоп [30].

Оценка результатов:

10 баллов – обучающийся поставил в каждом квадрате, треугольнике, кружке, ромбике, больше 20 правильных знаков.

9–5 баллов – обучающийся поставил в каждом квадрате, треугольнике, кружке, ромбике, больше от 10 до 20 правильных знаков.

4–1 баллов – обучающийся поставил в каждом квадрате, треугольнике, кружке, ромбике, меньше 10 правильных знаков.

Выводы об уровне развития:

10 баллов – высокий уровень.

9–5 баллов – средний уровень.

4–1 баллов – низкий уровень.

Перечисленные методики соответствуют задачам экспериментальной работы и теме исследования. Экспериментальные задания и инструкции

были адаптированы для детей с расстройствами аутистического спектра, а именно: выделение отдельных этапов диагностики с учетом утомляемости и снижения познавательной продуктивности у обучающихся с РАС; краткое изложение инструкции; увеличение времени для выполнения задания; полное изменение слов инструкции, для нормального восприятия информации обучающимся с РАС.

2.2. Характеристика проведения констатирующего этапа эксперимента

Изучив методическую и психолого-педагогическую литературу, был проведен констатирующий этап эксперимента.

Основной целью диагностического обследования стала оценка уровня учебной деятельности обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Местом проведения эксперимента было Государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», расположенная по адресу: 620098, г. Екатеринбург, ул. Восстания, 34.

Контингент испытуемых

Перед проведением констатирующего этапа эксперимента, была проведена беседа с психологом школы, об анамнестических данных обучающихся в ходе которой были выделены следующие особенности контингента испытуемых: у всех испытуемых отмечается эмоционально – волевая незрелость и не сформированность коммуникативных навыков, то есть отсутствует инициативность в общении, и если проявляет, то только на невербальном уровне.

Так же, у обучающихся низкий уровень социальных навыков поведения, они не корректируют поведение в зависимости от социальной

ситуации (на уроке, перемене), не всегда обращаются на вы, с учителем или взрослым. Проявляют стереотипное поведение. Познавательное развитие характеризуется разным уровнем сформированности: от нормативного уровня логического мышления до глубокой задержки психического развития.

Из всех испытуемых, С. Т. проявляет инициативу вербально. У С. Б. отмечается наличие эхолалий и штампованная речь, у других обучающихся этого не отмечается.

Обобщенные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сведения о испытуемых младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Испытуемый	Пол	Возраст	Рекомендации ПМПК	Дополнительные сведения
Б. С	Муж.	10	Рекомендовано обучение по АООП для детей с ЗПР	отмечается эмоционально – волевая незрелость и не сформированность коммуникативных навыков, то есть отсутствует инициативность в общении, и если проявляет, то только на невербальном уровне. низкий уровень социальных навыков поведения, они не корректируют поведение в зависимости от социальной ситуации (на уроке, перемене), не всегда обращаются на вы, с учителем или взрослым. Проявляют стереотипное поведение. Познавательное развитие характеризуется разным уровнем сформированности: от нормативного уровня логического мышления до глубокой задержки психического развития. Отмечается наличие эхолалий и штампованная речь

Продолжение таблицы 1

С. Т	Муж.		Рекомендовано обучение по АООП для детей с ЗПР	отмечается эмоционально – волевая незрелость. Инициативность в общении проявляет на вербальном уровне. Низкий уровень социальных навыков поведения, не корректирует поведение в зависимости от социальной ситуации (на уроке, перемене), не всегда обращается на вы, с учителем или взрослым. Проявляет стереотипное поведение. Познавательное развитие характеризуется разным уровнем сформированности: от нормативного уровня логического мышления до глубокой задержки психического развития.
П. В	Муж.		Рекомендовано обучение по АООП для детей с ЗПР	отмечается эмоционально – волевая незрелость и не сформированность коммуникативных навыков, то есть отсутствует инициативность в общении, и если проявляет, то только на невербальном уровне. Низкий уровень социальных навыков поведения, не корректирует поведение в зависимости от социальной ситуации (на уроке, перемене), не всегда обращается на вы, с учителем или взрослым. Проявляет стереотипное поведение. Познавательное развитие характеризуется разным уровнем сформированности: от нормативного уровня логического мышления до глубокой задержки психического развития.

Продолжение таблицы 1

А. А	Муж.		Рекомендовано обучение по АООП для детей с ЗПР	отмечается эмоционально – волевая незрелость и не сформированность коммуникативных навыков, то есть отсутствует инициативность в общении, и если проявляет, то только на невербальном уровне. Низкий уровень социальных навыков поведения, не корректируют поведение в зависимости от социальной ситуации (на уроке, перемене), не всегда обращается на вы, с учителем или взрослым. Проявляет стереотипное поведение. Познавательное развитие характеризуется разным уровнем сформированности: от нормативного уровня логического мышления до глубокой задержки психического развития.
С. Д	Муж.		Рекомендовано обучение по АООП для детей с ЗПР	отмечается эмоционально – волевая незрелость и не сформированность коммуникативных навыков, то есть отсутствует инициативность в общении, и если проявляет, то только на невербальном уровне. Низкий уровень социальных навыков поведения, не корректирует поведение в зависимости от социальной ситуации (на уроке, перемене), не всегда обращается на вы, с учителем или взрослым. Проявляет стереотипное поведение. Познавательное развитие характеризуется

				разным уровнем сформированности: от нормативного уровня логического мышления до глубокой задержки психического развития.
--	--	--	--	--

2.3. Анализ результатов диагностики уровня учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Экспериментальной базой было Государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа – интернат № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Экспериментом было охвачено 5 детей из данной школы, возраст от 7 до 10 лет, мужского пола. На первом этапе эксперимента, был проведена методика «Наблюдение за контрольно – оценочным компонентом» обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Результаты анализа контрольно – оценочного компонента учебной деятельности испытуемых представлены в таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица 2

Совокупные показатели контрольно – оценочного компонента у испытуемых (методика « Наблюдение за контрольно – оценочным компонентом учебной деятельности» обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра)

Испытуемый	Вопрос	Ответ	Общий уровень
С. Б.	1.Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут (да/нет);	да	7 баллов Низкий уровень развития контрольно – оценочного
	2. Не требуется взрослый как внешний контроль (да/нет);	Нет, требуется	

	3.С первого раза понимает учебную задачу (да, понимает инструкцию, и не требуется повторения/нет, требуется повторение);	Нет, требуется повторение	компонента
	4.Несложно взаимодействует со взрослыми (да, отвечает на его вопросы, выполняет его поручения/нет, не взаимодействует);	Нет	
	5.Проявляет инициативу (да, поднимает руку, старается ответить на вопросы учителя/нет, не проявляет инициативу);	нет, требуется повторение	
	6.На невербальном уровне проявляется заинтересованность (да, прислушивается, замирает, переспрашивает, привлекает внимание учителя/нет, не привлекает внимание учителя).	нет	
С. Т.	1.Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут (да/нет);	да	11 баллов Высокий уровень развития контрольно – оценочного компонента
	2.Не требуется взрослый как внешний контроль (да/нет)	Нет	
	3.С первого раза понимает учебную задачу (да, понимает инструкцию, и не требуется повторения/нет, требуется повторение);	Да, с первого раза	
	4.Несложно взаимодействует со взрослыми (да, отвечает на его вопросы, выполняет его поручения/нет, не взаимодействует);	Да	
	5.Проявляет инициативу (да, поднимает руку, старается ответить на вопросы учителя/нет, не проявляет инициативу);	Да	
	6.На невербальном уровне проявляется заинтересованность (да, прислушивается, замирает, переспрашивает, привлекает внимание учителя/нет, не привлекает внимание учителя).	Да	
П. В	1. Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут (да/нет);	да	7 баллов Низкий уровень развития контрольно – оценочного компонента
	2. Не требуется взрослый как внешний контроль (да/нет);	Нет, требуется	

	3.С первого раза понимает учебную задачу (да, понимает инструкцию и не требует повторения/нет требуется повторение);	Нет, требуется повторение	
	4.Несложно взаимодействует со взрослыми (да, отвечает на его вопросы, выполняет его поручения/нет, не взаимодействует);	Нет	
	5.Проявляет инициативу (да, поднимает руку, старается ответить на вопросы учителя/нет, не проявляет инициативу);	нет	
	6.На невербальном уровне проявляется заинтересованность (да, прислушивается, замирает, переспрашивает, привлекает внимание учителя/нет, не привлекает внимание учителя).	нет	
А. С.	1. Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут;	да	7 баллов Низкий уровень развития контрольно – оценочного компонента
	2. Не требуется взрослый как внешний контроль (да/нет)	Нет, требуется	
	3.С первого раза понимает учебную задачу (да, понимает инструкцию, не требуется повторения/нет, требуется повторение);	Нет, требуется повторение	
	4.Несложно взаимодействует со взрослыми (да, отвечает на его вопросы, выполняет его поручения/нет, не взаимодействует);	Нет	
	5.Проявляет инициативу (да, поднимает руку, старается ответить на вопросы учителя/нет, не проявляет инициативу);	нет, требуется повторение	
	6. На невербальном уровне проявляется заинтересованность (да, прислушивается, замирает, переспрашивает, привлекает внимание учителя/нет, не привлекает внимания учителя).	нет	
С. Д.	1.Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут;	да	7 баллов Низкий уровень развития контрольно – оценочного компонента
	2.Не требуется взрослый как внешний контроль (да/нет)	Нет, требуется	
	3.С первого раза понимает учебную задачу (да, понимает инструкцию и не требует повторения/нет, требуется повторение);	Нет, требуется повторение	

	4.Несложно взаимодействует со взрослыми (да, отвечает на его вопросы, выполняет его поручения/нет, не взаимодействует);	Нет	
	5.Проявляет инициативу (да, поднимает руку, старается ответить на вопросы учителя/нет, не проявляет инициативу);	нет, требуется повторение	
	6.На невербальном уровне проявляется заинтересованность (да, прислушивается, замирает, переспрашивает, привлекает внимание учителя/нет, не привлекает внимания учителя).	нет	

Таким образом, из данных, представленных в таблице 2, видно что четыре испытуемых имеют низкий уровень контрольно – оценочного компонента. Один обучающийся имеет высокий уровень, что свидетельствует о наличии умения проявлять инициативу на уроке, несложно взаимодействовать со взрослым, и проявлять к нему интерес.

Данные, представленные в таблице, могут иметь графическое выражение:

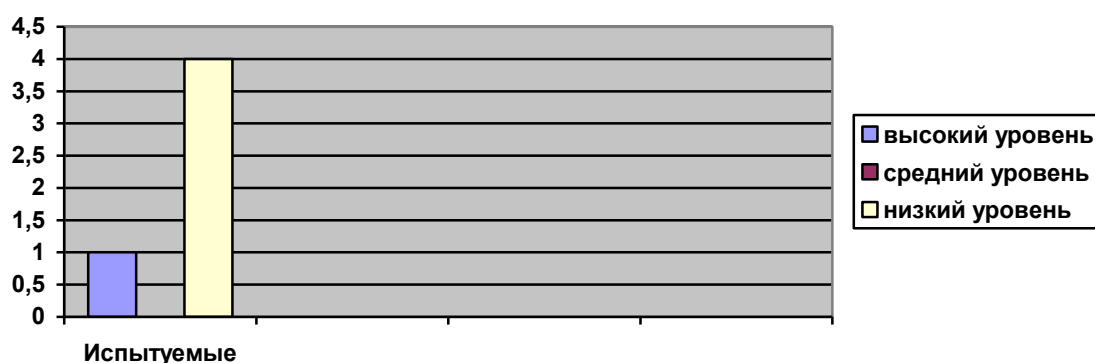


Рис. 1. Распределение испытуемых в соответствии с уровнем контрольно – оценочного компонента (методика «Наблюдение за контрольно – оценочным компонентом»)

Из данных представленных на рисунке видно, что 20% (1 испытуемый) имеет высокий уровень контрольно – оценочного компонента. У остальных

80% (4 испытуемых) результат показан низкий уровень.

На втором этапе была проведена беседа с учителями, вопросы были заданы из составленной анкеты по определению уровня познавательной активности обучающихся младшего школьного возраста с РАС.

Результаты анализа мотивационного компонента учебной деятельности испытуемых представлены в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3

Совокупные данные по выявлению уровня познавательной активности обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Испытуемый	Вопрос	Ответ учителя	Баллы
С. Б	1. Как включается в учебный процесс учащийся?	а	1
	2. Какова сосредоточенность внимания на уроке?	а	1
	3. Задает ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей?	а	1
	4. Характер вопросов:	а	1
	5. Как решает задачу?	а	1
Общий уровень: низкий уровень познавательной активности			
Испытуемый	Вопрос	Ответ учителя	Баллы
С. Т	1. Как включается в учебный процесс учащийся?	в	3
	2. Какова сосредоточенность внимания на уроке?	б	2
	3. Задает ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей?	в	3
	4. Характер вопросов:	б	2
	5. Как решает задачу?	в	3
Общий уровень: высокий уровень познавательной активности			
Испытуемый	Вопрос	Ответ учителя	Баллы
П. В	1. Как включается в учебный процесс учащийся?	а	1
	2. Какова сосредоточенность внимания на уроке?	б	2
	3. Задает ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей?	в	3
	4. Характер вопросов:	а	1
	5. Как решает задачу?	в	3

Общий уровень: средний уровень познавательной активности			
А. С	1. Как включается в учебный процесс учащийся?	а	1
	2. Какова сосредоточенность внимания на уроке?	б	2
	3. Задает ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей?	а	1
	4. Характер вопросов:	а	1
	5. Как решает задачу?	а	1
Общий уровень: низкий уровень познавательной активности			
Испытуемый	Вопрос	Ответ учителя	Баллы
С. Д	1. Как включается в учебный процесс учащийся?	в	3
	2. Какова сосредоточенность внимания на уроке?	а	1
	3. Задает ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей?	в	3
	4. Характер вопросов:	а	1
	5. Как решает задачу?	в	3
Общий уровень: средний уровень познавательной активности			

Таким образом, из представленных результатов в таблице видно, что двое испытуемых имеют низкий уровень познавательной активности, еще двое средний уровень. У одного обучающегося высокий уровень познавательной активности, что свидетельствует о том, что обучающийся задает вопросы на уроке по теме, выполняет все задачи учителя.

Данные, представленные в таблице, могут иметь графическое выражение:

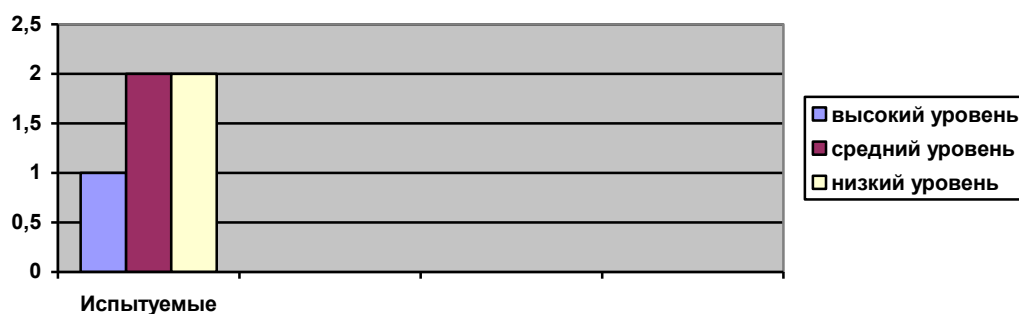


Рис. 2. Распределение испытуемых в соответствии с уровнем познавательной активности (анкета для учителя)

Как видно из данных представленных на рисунке 40 % (2 испытуемых) имеют низкий уровень познавательной активности, что свидетельствует об отсутствии задавать вопросы на уроках, самостоятельно сосредотачиваться на уроке и включаться в учебный процесс. Остальные 40 % (2 испытуемых) имеют средний уровень познавательной активности. 20 % (1 испытуемый) имеет высокий уровень, что свидетельствует о том, что обучающийся задает вопросы на уроке, самостоятельно включается в учебный процесс, и решает все задачи учителя, проявляя к ним интерес.

На следующем этапе эксперимента была предложена анкета для родителей, для выявления уровня развития мотивации к обучению.

Результаты анализа мотивационного компонента учебной деятельности испытуемых представлены в таблице 4 и на рисунке 3.

Таблица 4

Совокупные показатели уровня мотивации к обучению обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Испытуемый	Вопрос	Ответ родителя	Общий уровень
Б. С	1. Как часто вы сталкиваетесь с проблемами с выполнением домашнего задания?	б	средний уровень мотивации к обучению
	2. На ваш взгляд, какой мотив пребывания вашего ребенка в школе является ведущим?	в	
	3. Когда вы задаете вопрос вашему ребенку: «зачем ты ходишь в школу?», вы слышите ответ:	б	
	4. легко ли ваш ребенок запоминает материал полученный на уроке, или стихотворение?	б	
	5. Внимательно ли ваш ребенок выполняет задания, или требуется невербальное подкрепление в виде подсказки рукой?	а	
	6. Часто ли ваш ребенок отвлекается во время выполнения заданий?	а	
	7. как вы оцениваете уровень восприятия нового материала вашего ребенка?	б	

Продолжение таблицы 4

	8. какой тип мышления вы считаете ведущим у вашего ребенка?	в	
С. Т	1. Как часто вы сталкиваетесь с проблемами с выполнением домашнего задания?	б	высокий уровень мотивации к обучению
	2. На ваш взгляд, какой мотив пребывания вашего ребенка в школе является ведущим?	в	
	3. Когда вы задаете вопрос вашему ребенку: «зачем ты ходишь в школу?», вы слышите ответ:	в	
	4. легко ли ваш ребенок запоминает материал полученный на уроке, или стихотворение?	б	
	5. Внимательно ли ваш ребенок выполняет задания, или требуется невербальное подкрепление в виде подсказки рукой?	в	
	6. Часто ли ваш ребенок отвлекается во время выполнения заданий?	б	
	7. как вы оцениваете уровень восприятия нового материала вашего ребенка?	в	
	8. какой тип мышления вы считаете ведущим у вашего ребенка?	в	
П. В.	1. Как часто вы сталкиваетесь с проблемами с выполнением домашнего задания?	б	средний уровень мотивации к обучению
	2. На ваш взгляд, какой мотив пребывания вашего ребенка в школе является ведущим?	в	
	3. Когда вы задаете вопрос вашему ребенку: «зачем ты ходишь в школу?», вы слышите ответ:	а	
	4. легко ли ваш ребенок запоминает материал полученный на уроке, или стихотворение?	б	

	5. Внимательно ли ваш ребенок выполняет задания, или требуется невербальное подкрепление в виде подсказки рукой?	б	
	6. Часто ли ваш ребенок отвлекается во время выполнения заданий?	а	
	7. как вы оцениваете уровень восприятия нового материала вашего ребенка?	б	
	8. какой тип мышления вы считаете ведущим у вашего ребенка?	в	
А. С.	1. Как часто вы сталкиваетесь с проблемами с выполнением домашнего задания?	а	средний уровень мотивации к обучению
	2. На ваш взгляд, какой мотив пребывания вашего ребенка в школе является ведущим?	в	
	3. Когда вы задаете вопрос вашему ребенку: «зачем ты ходишь в школу?», вы слышите ответ:	б	
	4. легко ли ваш ребенок запоминает материал полученный на уроке, или стихотворение?	а	
	5. Внимательно ли ваш ребенок выполняет задания, или требуется невербальное подкрепление в виде подсказки рукой?	б	
	6. Часто ли ваш ребенок отвлекается во время выполнения заданий?	а	
	7. как вы оцениваете уровень восприятия нового материала вашего ребенка?	б	
	8. какой тип мышления вы считаете ведущим у вашего ребенка?	в	
С. Д.	1. Как часто вы сталкиваетесь с проблемами с выполнением домашнего задания?	б	средний уровень мотивации к обучению
	2. На ваш взгляд, какой мотив пребывания вашего ребенка в школе является ведущим?	в	

	3. Когда вы задаете вопрос вашему ребенку: «зачем ты ходишь в школу?», вы слышите ответ:	а	
	4. легко ли ваш ребенок запоминает материал полученный на уроке, или стихотворение?	б	
	5. Внимательно ли ваш ребенок выполняет задания, или требуется невербальное подкрепление в виде подсказки рукой?	б	
	6. Часто ли ваш ребенок отвлекается во время выполнения заданий?	а	
	7. как вы оцениваете уровень восприятия нового материала вашего ребенка?	б	
	8. какой тип мышления вы считаете ведущим у вашего ребенка?	в	

Таким образом, из данных представленных в таблице, видно, что четверо испытуемых имеют средний уровень мотивации к обучению. Опираясь на ответы родителей, видно, что у одного обучающегося по словам родителей, учебный мотив обучения, и ответ самого испытуемого, по вопросу «зачем ты ходишь в школу?» составил учебный мотив, что свидетельствует о высоком уровне мотивации к обучению.

Данные, представленные в таблице, могут иметь графическое выражение:

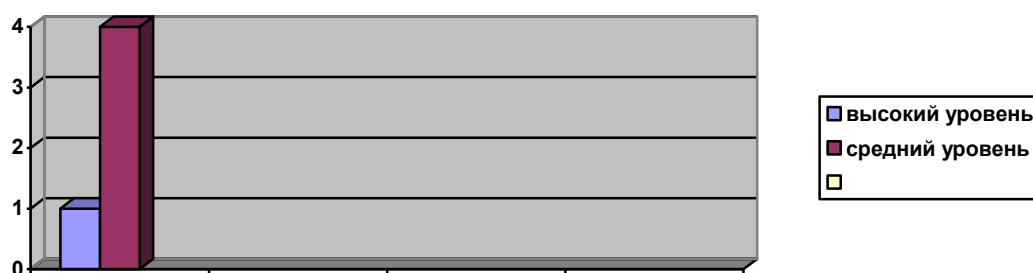


Рис. 3. Распределение испытуемых в соответствии с уровнем развития мотивации к обучению (анкета для родителей)

Таким образом, по результатам исследования у 20 % (1 испытуемый)

был выявлен высокий уровень развития мотивации к обучению, у 80 % (4 испытуемых) исследование показало средний уровень, что говорит о том, что у нескольких обучающихся преобладает игровой мотив к обучению, требуется повторение материала более двух раз.

На третьем этапе с обучающимися была проведена методика изучения мотивации учащихся М. Р. Гинзбург для определения мотива к обучению.

Результаты анализа мотивационного компонента учебной деятельности испытуемых представлены в таблице 5 и на рисунке 4.

Таблица 5

Совокупные показатели ведущего мотива обучения обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Испытуемый	Выбор	1 картинка	2 картинка	3 картинка	4 картинка	5 картинка	6 картинка
Б. С	1	+				+	+
	2	+	+	+			
	3		+	+		+	
Общий вывод: средний уровень мотивации к обучению							
С. Т	1		+		+	+	
	2		+		+	+	
	3		+		+	+	
Общий вывод: высокий уровень мотивации к обучению							
П. В	1	+				+	+
	2	+	+		+		
	3		+		+	+	
Общий вывод: средний уровень мотивации к обучению							
А. С	1	+		+		+	
	2	+	+		+		
	3		+		+	+	
Общий вывод: средний уровень мотивации к обучению							
П. В	1	+		+		+	
	2	+	+		+		
	3		+		+	+	
Общий вывод: средний уровень мотивации к обучению							

Таким образом, из выше представленных таблиц, видно, что четверо испытуемых имеют средний уровень мотивации к обучению, что свидетельствует о наличии игрового и позиционного мотива. Один

обучающийся имеет высокий уровень мотивации к обучению, по результатам обследования видно, что у испытуемого учебный и социальный мотив обучения.

Данные, представленные в таблице, могут иметь графическое выражение:

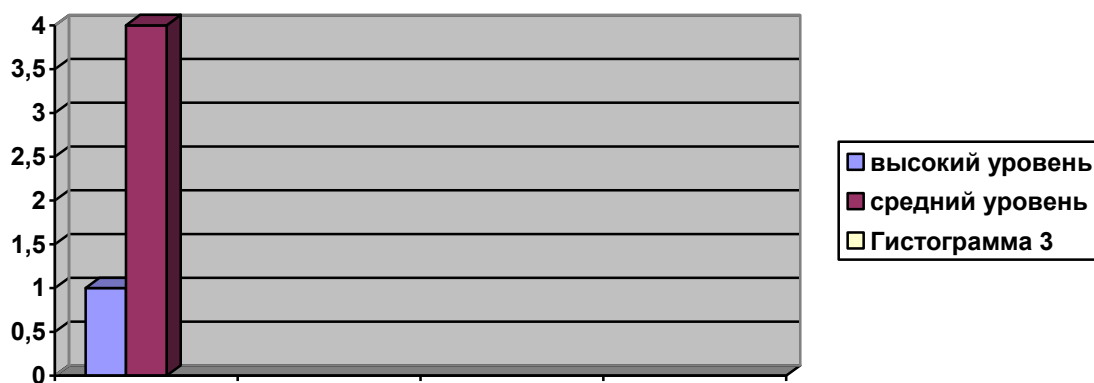


Рис. 4. Распределение испытуемых в соответствии с уровнем развития мотивации к обучению («Методика изучения мотивации учащихся М. Р. Гинзбург для определения мотива к обучению»)

Из рисунка видно, что у 80 % (4 испытуемых) испытуемых был выявлен средний уровень развития мотивации учения, у 20 % (1 испытуемый) высокий уровень мотивации к обучению.

Во время проведения диагностической процедуры были замечены следующие особенности: некоторые обучающиеся проявляли осознанность выбора картинок, комментировали свой выбор: «Я хожу в школу, чтобы пятерки получать», «Я хожу в школу, чтобы стать взрослым», «Я в школе больше всего люблю играть с друзьями».

У некоторых обучающихся наблюдалась некая неосознанность выбора, которая проявлялась в том, что испытуемые выбирали карточки слишком быстро, не вдумчиво. Создавалось впечатление, что ребенок указывает на карточку, не задумываясь над её смыслом, значением.

На следующем этапе диагностики оценивался операциональный компонент учебной деятельности с помощью методик: «Какие предметы

спрятаны в рисунке?» для определения уровня развития восприятия, «Нелепицы» для выявления элементарных образных представлений ребёнка об окружающем мире, логических связях и отношениях, «Проставь значки» для оценки переключения и распределения внимания Р. С Немова.

Результаты оценки уровня развития восприятия, как одного из операциональных компонентов учебной деятельности.

Результаты представлены в таблице 6 и на рисунке 5.

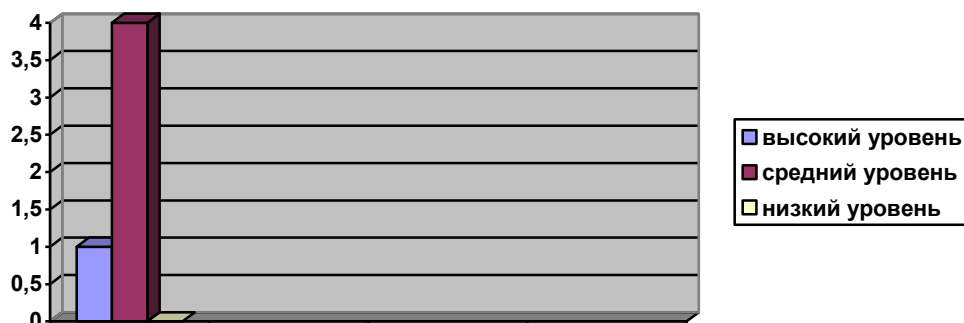
Таблица 6

***Совокупные показатели уровня развития восприятия испытуемых
(методика Р. С Немова «Какие предметы спрятаны в рисунках»)***

№ п\п	Испытуемый	Баллы	Общий уровень
1	Б. С	7 баллов	Средний уровень
2	С. Т	9 баллов	Высокий уровень
3	П. В	7 баллов	Средний уровень
4	А. С	7 баллов	Средний уровень
5	С. Д	7 баллов	Средний уровень

Таким образом, результаты представленные в таблице показывают, что четверо испытуемых имеют средний уровень восприятия, у одного обучающегося был выявлен высокий уровень восприятия, что свидетельствует о наличии умения хорошо распознавать предметы, сосредотачиваться на задании.

Данные, представленные в таблице, могут иметь графическое выражение:



***Рис. 5. Распределение испытуемых в соответствии с уровнем
развития восприятия (методика Р. С Немова «Какие предметы
спрятаны в рисунках»)***

По результатам анализа полученных данных видно, что у 80 % (4 испытуемых) был выявлен средний уровень развития восприятия, у 20 % (1 испытуемый) высокий уровень восприятия.

Результаты оценки уровня развития образных представлений об окружающем мире и их логических связях, как одного из операциональных компонентов учебной деятельности.

Результаты представлены в таблице 7 и на рисунке 6.

Таблица 7

Совокупные показатели уровня образных представлений об окружающем мире и их логических связях (по результатам методики Р. С. Немова «Нелепицы»)

№ п\п	Испытуемый	Баллы	Общий уровень
1	Б. С	7 баллов	Низкий уровень
2	С. Т	10 баллов	Высокий уровень
3	П. В	7 баллов	Средний уровень
4	А. С	7 баллов	Средний уровень
5	С. Д	10 баллов	Средний уровень

Как видно из данных представленных в таблице, у четверо испытуемых средний уровень образных представлений об окружающем мире и их логических связях. У одного обучающегося был выявлен высокий уровень логического мышления.

Во время выполнения задания, обучающиеся с интересом рассматривали картинки, узнавали предметы, некоторые испытуемые комментировали, зачем нужен этот предмет. Один обучающийся у которого был выявлен низкий уровень, не смог назвать все нелепицы, так как при выполнении задания постоянно отвлекался, говорил слова и фразы не имеющие смысла к заданию (проявления эхолалии).

Данные, представленные в таблице, могут иметь графическое выражение:

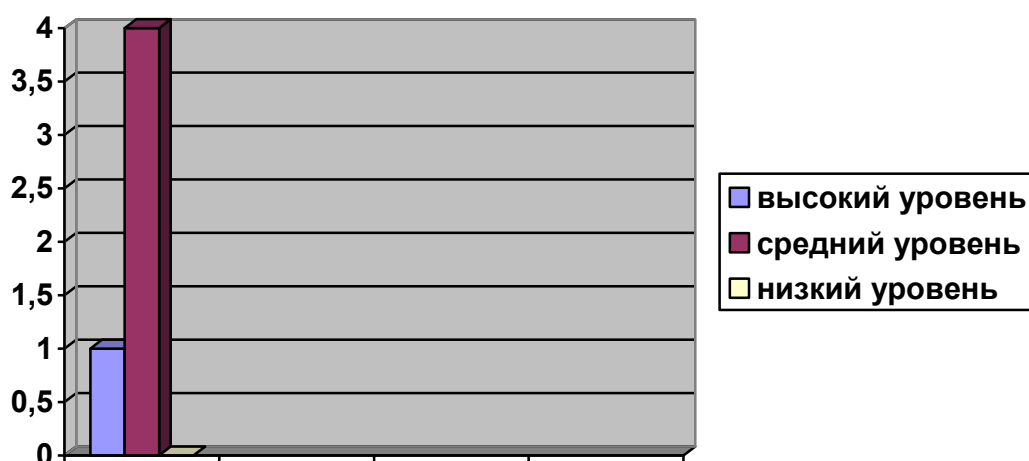


Рис. 6. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития образных представлений об окружающем мире и их логических связях (методика Р. С. Немова «Неленицы»)

Таким образом, график показал, что 80% (4 испытуемых) имеют средний уровень образных представлений об окружающем мире и их логических связях. У 20% (1 испытуемый) был выявлен высокий уровень.

Результаты оценки уровня развития переключения и распределения внимания как одного из операциональных компонентов учебной деятельности.

Результаты представлены в таблице 8 и на рисунке 7.

Таблица 8

Совокупные данные по выявлению уровня переключения и распределения внимания (по результатам методики Р. С Немова «Проставь значки»)

№ п\п	Испытуемый	Баллы	Общий уровень
1	Б. С	4 балла	Низкий уровень
2	С. Т	10 баллов	Высокий уровень
3	П. В	7 баллов	Средний уровень
4	А. С	7 баллов	Средний уровень
5	С. Д	7 баллов	Средний уровень

Таким образом, результаты представленные в таблице, показывают, что один испытуемый имеет высокий уровень переключения и распределения внимания, один обучающийся низкий уровень, трое испытуемых имеют

средний уровень переключения и распределения внимания.

Во время выполнения задания испытуемые, те, у кого был выявлен низкий и средний уровень переключения и распределения внимания, невнимательно слушали инструкцию, не дожидались времени и начинали выполнять задания. Требовалось повторение инструкции.

Данные, представленные в таблице, могут иметь графическое выражение:



Рис. 7. Распределение испытуемых в соответствии с уровнем развития переключения и распределения внимания (методика Р. С Немова «Проставь значки»)

По результатам анализа полученных данных видно, что у 60 % (3 испытуемых) был выявлен средний уровень переключения и распределения внимания, у 20% (1 испытуемый) низкий уровень. Остальные 20 % (1 испытуемый) составили высокий уровень переключения и распределения внимания. Во время выполнения задания испытуемый сосредотачивался на задании, повторение инструкции не требовалось.

Сводная таблица результатов диагностики учебной деятельности

№ п/п	испытуемый	Наблюдение за контрольно оценочным компонентом	Анкета для учителя по определению уровня познавательной активности	Анкета для родителя по определению уровня мотивации к обучению	Методика М. Р Гинзбург, для определения мотива обучения.	Методика Р. С Немова «Какие предметы скрытаны в рисунках»	Методика Р. Немова «Неленицы»	Методика Р. С Немова «Проставь Значки»	Общий уровень учебной деятельности
1	Б. С	Низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
2	С. Т	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
3	П. В	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
4	А. С	Низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
5	С. Д	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень

На основании вышеизложенного можно сделать следующий вывод: результаты констатирующего эксперимента показали, что четверо испытуемых имеют средний уровень учебной деятельности. Несмотря на то, что у нескольких обучающихся по некоторым показателям, показал низкий уровень, общий вывод составил средний уровень учебной деятельности. Один обучающийся имеет высокий уровень учебной деятельности, и как видно из представленной таблице, высокий уровень был выявлен по всем

компонентам учебной деятельности (мотивационный, операциональный, контрольно – оценочный).

ГЛАВА 3. ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1. Программа оптимизации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Пояснительная записка

Как показали результаты диагностического исследования учебная деятельность при РАС имеет ряд специфических проявлений, таких как мотивационный и контрольно-оценочный компонент учебной деятельности. Эти проявления стали основной целью коррекционной работы по оптимизации учебной деятельности у обучающихся с РАС.

Для достижения коррекционной цели были отобраны основные коррекционные методы: сказкотерапия, игры, упражнения на тренировку самоконтроля и познавательных процессов. Также рассматривались специфические методы психотерапии, используемые при работе с детьми с РАС – АВА – терапия, и TEACH – терапия.

Все методы коррекции, представленные в данной работе, представляются эффективными в оптимизации учебной деятельности у младших школьников. С помощью этих методов: сказок, игр, и упражнений возможно оптимизировать учебную деятельность, способствовать овладению навыками самоконтроля.

Цель программы: создание психологических условий для оптимизации учебной деятельности у обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи:

1. Показать значение обучения.
2. развитие восприятия, внимания, мышления.

3. развитие навыка самоконтроля и саморегуляции.

Форма организации: групповые и индивидуальные занятия.

Структура учебных занятий: включает в себя три основных этапа: подготовительный, основной (расширение, закрепление, интеграция), разделен на три блока (мотивационный, операциональный, контрольно – оценочный) и заключительный.

Основные методы: сказкотерапевтические формы работы, игры и упражнения.

Все игры, упражнения и сказки были адаптированы с учетом особенностей детей с РАС, а именно низкий уровень произвольного внимания, быстрая утомляемость, отвлекаемость.

Критерии адаптации методик:

1. Выбор сказок: краткий текст содержания сказки, эмоциональная насыщенность. Разделение сказки на 2 части. Первое прочтение в начале занятия, второе прочтение сказки после рисования.

2. Использование АВА – терапии. Система жетонов. В начале занятий ребенку было оговорено, что за каждый правильный ответ, он получает жетон. После, как собрал все жетоны, получает поощрение.

3. Выбор упражнений: упражнения были подобраны из книги Р. С Немова для нормально развивающихся детей, но адаптированы для детей с рас, а именно: сокращение инструкции, краткое изложение инструкции, выполнение некоторых упражнений без ограничения времени, выполнение других упражнений с увеличением времени.

4. Структурирование учебного пространства. Упражнение на развитие операционального компонента, проводились в учебной зоне, за партой. На партах только пенал. Игры на развитие мотивации, и самоконтроля проводились в свободной зоне, где имеется ковер, шкаф с играми, чтобы ребенок смог полностью включиться в игру.

Содержание составленных коррекционных занятий, представленных в приложении, опирается на программы: М. Панфилова «Лесная школа»,

Р. С. Немов «Психодиагностика», А. А. Карелин «Большая энциклопедия психологических тестов», О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев «Терапевтические сказки в коррекционной работе с детьми» [17,30,39].

Количество занятий: 40 часов, по два занятия в неделю.
Продолжительность занятия: 30–35 минут.

Прогнозируемый результат: у обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, прошедших курс занятий по данной коррекционной программе прогнозируется:

1. Повышение уровня заинтересованности к учебной деятельности посредством сказкотерапии, игр, упражнений;
2. Совершенствование, оптимизация навыков самоконтроля и саморегуляции.
3. Повышения уровня восприятия, после чего ребенок способен лучше воспринимать устную инструкцию учителя, не требуется больше двух повторений объяснений учебного материала
4. Повышения уровня внимания, что поможет самостоятельно читать в учебнике заданный материал на уроке и дома.

Таблица 10

Тематический план программы по оптимизации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Этап	Количество занятий	Цели и задачи коррекции	Применяемые упражнения и приемы
Объективизации	1	Установление контакта с детьми, создание благоприятной атмосферы в микрогруппе	Приветствие: Упражнение «Я люблю...»; «Здороваемся необычным способом»; Упражнение «Мой сказочный герой»; Рефлексия; Ритуал прощания «Невидимые подарки» Применение АВА – терапии (системы жетонов); Структурирование учебного пространства – проведение занятий в учебной и свободной зоне.

Основной	39		
Мотивационный блок		Оптимизация учебной деятельности	Сказка «Медвежонок и чудо» Сказка «Домашнее задание» Сказка «О Кенгурёнке Васе»; Игра «Я начинаю а ты заканчивай»; Задание «Найди лишнее слово»; Игра «Раскрась и зачеркни» «Кот и лодыри» (стихотворение) Игра «Первоклассник» Упражнение «Что я знаю о школе?» Упражнение «Импульс»; Упражнение «Черная метка» Игра «Разведчики» Упражнение «Росточек под солнцем»
Операциональный блок		Развитие восприятия, мышления, внимания	Методика «Чего не хватает на рисунках?»; Методика «Составь слова»; Методика «Сравнение понятий»; Задание «Найди лишнее слово»; Методика «Выделение существенных признаков» Игра «Раскрась и зачеркни» «Вагончики»; Упражнение «Поезд»; Упражнение «Сложи узор»; «Назови предметы» Методика «Поиск информации» Упражнение «Птица - не птица»; Упражнение «Корректирующая проба»; Методика «Найди отличия»; Игра «3, 13, 33»
Контрольно – оценочный блок		Развитие навыков саморегуляции и самоконтроля	Игра «Сокровища пирата»; Игра «Черепашьи бега»; Упражнение «Атомы»; Упражнение «Заросли»; Игра «Скучно, скучно так сидеть»; Игра «Летает – не летает»; Игра «Пассажиры на посадку»; Игра «Тропинка»; Игра «Дорисуй предмет» Упражнение «Да и Нет не говорить»

Работа с ближайшим окружением	1	Познакомить педагогов и родителей с элементами АВА терапии и ТЕАССН терапии.	Беседа; Изготовление информационных буклетов;
Заключительный	1	Рефлексия	Ритуал приветствия «Здороваемся необычным способом»; Игра «Рисуем любимую школу» Упражнение «Волшебные пожелания друг другу» Рефлексия Ритуал прощания «Невидимые подарки»

Таким образом, программа составлена с учетом цели исследования и специфических проявлений РАС.

3.2. Апробация программы оптимизации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Коррекционная работа в рамках составленной программы проводилась в период с 13 марта по 18 апреля. Все занятия проводились после обеда, в кабинете психолога.

Конспекты представлены в приложении 8.

На первом этапе объективизации трудностей обучающиеся при знакомстве вели себя раскованно, испытывали радость. Иногда нарушалась дисциплина, приходилось успокаивать обучающихся и напоминать о правилах. В целом обучающиеся находились в благоприятном фоне настроения, с интересом выполняли упражнения, отношение к трудностям и неудачам в ходе занятия было адекватное.

На втором – основном этапе работа шла более продуктивно. В ходе диагностики и этапа объективных трудностей удалось выявить индивидуальные и личностные особенности, которые и учитывались во время остальных этапов.

Важным аспектом на данном этапе работы стало применение жетонов. Обучающиеся чтобы получить жетон с большим интересом выполняли все упражнения, играли в игры и старались соблюдать правила.

Наиболее эффективными в работе с данной категорией обучающихся показали себя игры направленные на развитие самоконтроля (контрольно – оценочный компонент) и упражнения на развитие мотивации учебной деятельности (мотивационный компонент), в которых был наглядный материал. Положительный эффект на развитие всех компонентов учебной деятельности оказала система жетонов и поощрений.

Обучающиеся соблюдали правила игр, с интересом играли, испытывали положительные эмоции. В последствии со стороны детей были неоднократно были озвучены просьбы о повторении проведения упражнений, наподобие этому, таких как, «Черепашьи бега», «Сокровища пирата», «Скучно, скучно так сидеть».

Также хорошую эффективность показали творческие упражнения. Дети рисовали главных героев, и высказывали мнения такие как: «Главный герой не правильно себя вел», «Я сам делаю уроки», «Нужно всегда учиться».

Сложным оказалось удержания внимания детей. Обучающиеся при прослушивании сказки часто отвлекались, теряли нить повествования, не могли сосредоточиться, поэтому было принято решение в дальнейшем задавать легкие вопросы по сказке «Кто главный герой», «Куда ходил главный герой», повторение некоторых фраз, применение системы жетонов. Это изменение действительно оказало положительный эффект на качество восприятия информации детьми.

Таким образом, по итогу проведения 11 занятий, можно сделать вывод, что упражнения, в которых нужно устно отвечать на вопросы, без наглядного

материала, оказались не эффективными в работе с обучающимися с РАС, так как обучающиеся отвечали только выборочно на вопросы, и мало проявляли интерес к этим упражнениям. Так же, традиционные методы работы со сказкой оказались неподходящими в работе с обучающимися младшего школьного возраста с РАС, они требуют доработки в виде поиска путей стимуляции их зрительных анализаторов, так как внимание и слуховое восприятие у обучающихся данной категории, зачастую находится на низком уровне, для обучающихся с РАС. Наиболее привлекательными оказались упражнения, в которых включен наглядный материал, и игры в которые можно включить состязательный компонент.

3.3. Проведение и анализ результатов контрольного этапа эксперимента

Коррекционная программа по оптимизации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с РАС проводилась на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

В контрольном этапе участвовали четверо испытуемых, один испытуемый не участвовал, так как на констатирующем этапе эксперимента был выявлен высокий уровень учебной деятельности по всем методикам диагностики.

Для определения эффективности психокоррекционной работы были использованы все 7 методик, применяемых на констатирующем этапе.

1. Методика «Наблюдение за контрольно – оценочным компонентом» обучающихся младшего школьного возраста с РАС.

Контрольная диагностика проводилась на уроке, после проведения всех 11 коррекционных занятий.

**Результаты анализа уровня контрольно – оценочного компонента
(методика «Наблюдение за контрольно – оценочным компонентом
обучающихся с расстройствами аутистического спектра)**

Испытуемый	Вопрос	Ответ	Общий уровень
С. Б	1.Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут (да/нет);	да	7 баллов Низкий уровень развития контрольно – оценочного компонента
	2.Не требуется взрослый как внешний контроль (да/нет);	Нет, требуется	
	3.С первого раза понимает учебную задачу (да, понимает инструкцию и не требуется повторения/нет, требуется повторение);	Нет, требуется повторение	
	4.Несложно взаимодействует со взрослыми (да, отвечает на его вопросы, выполняет его поручения/нет, не взаимодействует);	Нет	
	5.Проявляет инициативу (да, поднимает руку, старается ответить на вопросы учителя/нет, не проявляет инициативу);	нет, требуется повторение	
	6.На невербальном уровне проявляется заинтересованность (да, прислушивается, замирает, переспрашивает, привлекает внимание учителя/нет, не привлекает внимания учителя).	нет	
П. В	1. Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут (да/нет);	да	7 баллов Низкий уровень развития контрольно – оценочного компонента
	2. Не требуется взрослый как внешний контроль (да/нет);	Нет, требуется	
	3.С первого раза понимает учебную задачу (да, понимает инструкцию, не требует повторения/нет требуется повторение);	Нет, требуется повторение	

	4. Несложно взаимодействует со взрослыми (да, отвечает на его вопросы, выполняет его поручения/нет, не взаимодействует);	Нет	
	5. Проявляет инициативу (да, поднимает руку, старается ответить на вопросы учителя/нет, не проявляет инициативу);	нет	
	6. На невербальном уровне проявляется заинтересованность (да, прислушивается, замирает, переспрашивает, привлекает внимание учителя/нет, не привлекает внимания учителя).	нет	
А. С	1. Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут (да/нет);	да	8 баллов Средний уровень развития контрольно – оценочного компонента
	2. Не требуется взрослый как внешний контроль (да/нет);	Нет, требуется	
	3. С первого раза понимает учебную задачу (да, понимает инструкцию, не требует повторения/нет, требуется повторение);	Нет, требуется повторение	
	4. Несложно взаимодействует со взрослыми (да, отвечает на его вопросы, выполняет его поручения/нет, не взаимодействует);	да	
	5. Проявляет инициативу (да, поднимает руку, старается ответить на вопросы учителя/нет, не проявляет инициативу);	нет, требуется повторение	
	6. На невербальном уровне проявляется заинтересованность (да, прислушивается, замирает, переспрашивает, привлекает внимание учителя/нет, не привлекает внимания учителя).	нет	

С. Д	1.Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут (да/нет);	да	7 баллов Низкий уровень развития контрольно – оценочного компонента
	2.Не требуется взрослый как внешний контроль (да/нет);	Нет, требуется	
	3.С первого раза понимает учебную задачу (да, понимает инструкцию, не требует повторения/нет, требуется повторение);	Нет, требуется повторение	
	4.Несложно взаимодействует со взрослыми (да, отвечает на его вопросы, выполняет его поручения/нет, не взаимодействует);	Нет	
	5.Проявляет инициативу (да, поднимает руку, старается ответить на вопросы учителя/нет, не проявляет инициативу);	Нет	
	6.На невербальном уровне проявляется заинтересованность (да, прислушивается, замирает, переспрашивает, привлекает внимание учителя/нет, не привлекает внимания учителя).	Нет	

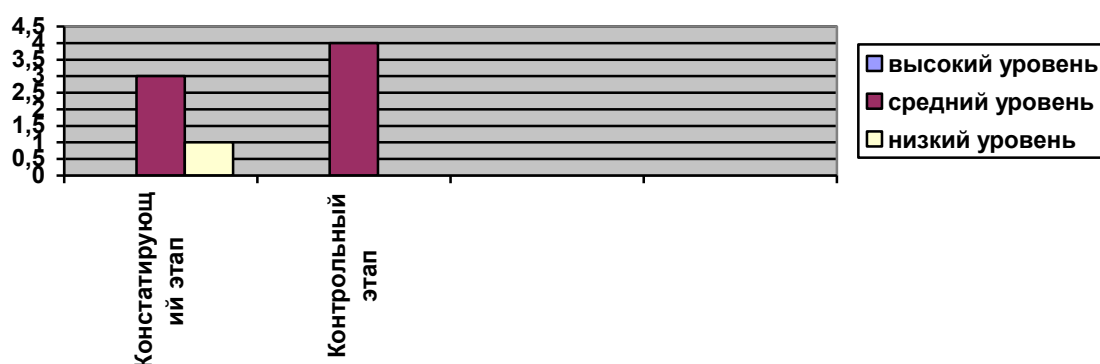


Рис. 8. Сравнительные показатели уровня познавательной активности у испытуемых на контрольном этапе эксперимента

Из рисунка можно заметить, что средний уровень контрольно – оценочного компонента у обучающихся повысился на 40% и теперь

составляет 100%. По показателям констатирующего этапа эксперимента у одного обучающегося наблюдался низкий уровень контрольно – оценочного компонента, после проведения формирующего этапа эксперимента, видно что низкий уровень повысился до среднего. Улучшились показатели взаимодействия со взрослым, обучающийся выполняет все поручения, больше стал прислушиваться и отвечать на вопросы.

2. Анкета для учителя для выявления уровня познавательной активности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Таблица 12

Результаты контрольной оценки уровня познавательной активности (анкета для учителя по выявлению уровня познавательной активности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра)

Испытуемый	Вопрос	Ответ учителя	Баллы
С. Б	1. Как включается в учебный процесс учащийся?	а	1
	2. Какова сосредоточенность внимания на уроке?	а	1
	3. Задает ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей?	а	1
	4. Характер вопросов:	а	1
	5. Как решает задачу?	а	1
Общий уровень: низкий уровень познавательной активности			
П. В	1. Как включается в учебный процесс учащийся?	а	1
	2. Какова сосредоточенность внимания на уроке?	б	2
	3. Задает ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей?	в	3
	4. Характер вопросов:	а	1
	5. Как решает задачу?	в	3
Общий уровень: средний уровень познавательной активности			
А. С	1. Как включается в учебный процесс учащийся?	а	1
	2. Какова сосредоточенность внимания на уроке?	б	2
	3. Задает ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей?	б	2

	4. Характер вопросов:	а	1
	5. Как решает задачу?	а	1
Общий уровень: средний уровень познавательной активности			
С. Д	1. Как включается в учебный процесс учащийся?	в	3
	2. Какова сосредоточенность внимания на уроке?	а	1
	3. Задаёт ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей?	в	3
	4. Характер вопросов:	а	1
	5. Как решает задачу?	в	3
Общий уровень: средний уровень познавательной активности			

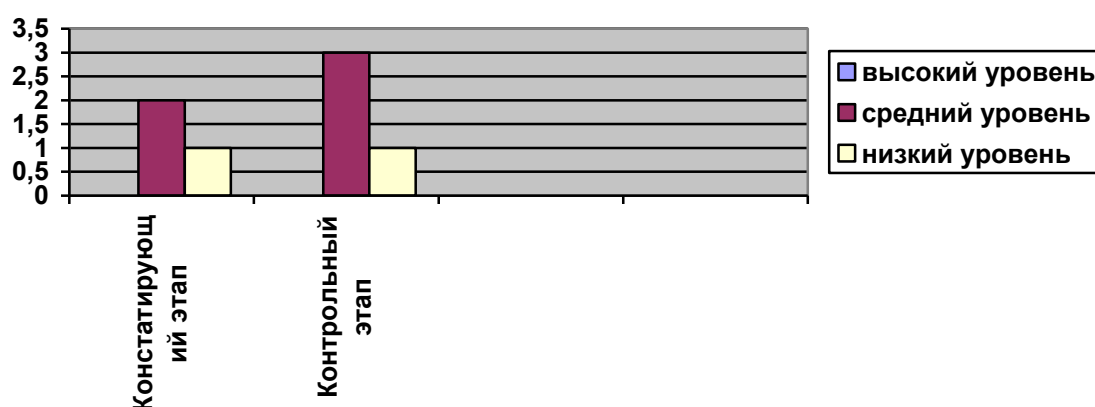


Рис. 9. Сравнительные данные уровня познавательной активности у испытуемых на контрольном этапе эксперимента

Из рисунка видно, что у 80% (3 испытуемых) средний уровень познавательной активности, стоит отметить, что ранее у одного испытуемого был низкий уровень познавательной активности, а после проведения формирующего этапа эксперимента повысился до среднего уровня. По словам учителя обучающийся стал задавать вопросы по просьбе учителя. У остальных 20% (1 испытуемый) низкий уровень остался не изменным.

Таким образом можно отметить незначительную положительную динамику и одного испытуемого.

3. Анкета для родителей для выявления уровня развития мотивации к обучению.

Проводилась повторная анкета для родителей, после формирующего этапа эксперимента.

Таблица 13

Результаты контрольной оценки уровня мотивации к обучению (анкета для родителей для выявления уровня мотивации к обучению)

Испытуемый	Вопрос	Ответ родителя	Общий уровень
Б. С	1. Как часто вы сталкиваетесь с проблемами с выполнением домашнего задания?	б	средний уровень мотивации к обучению
	2. На ваш взгляд, какой мотив пребывания вашего ребенка в школе является ведущим?	в	
	3. Когда вы задаете вопрос вашему ребенку: «зачем ты ходишь в школу?», вы слышите ответ:	б	
	4. легко ли ваш ребенок запоминает материал полученный на уроке, или стихотворение?	б	
	5. Внимательно ли ваш ребенок выполняет задания, или требуется невербальное подкрепление в виде подсказки рукой?	а	
	6. Часто ли ваш ребенок отвлекается во время выполнения заданий?	а	
	7. как вы оцениваете уровень восприятия нового материала вашего ребенка?	б	
	8. какой тип мышления вы считаете ведущим у вашего ребенка?	в	
П. В	1. Как часто вы сталкиваетесь с проблемами с выполнением домашнего задания?	б	Высокий уровень мотивации к обучению

	2. На ваш взгляд, какой мотив пребывания вашего ребенка в школе является ведущим?	в	
	3. Когда вы задаете вопрос вашему ребенку: «зачем ты ходишь в школу?», вы слышите ответ:	в	
	4. легко ли ваш ребенок запоминает материал полученный на уроке, или стихотворение?	б	
	5. Внимательно ли ваш ребенок выполняет задания, или требуется невербальное подкрепление в виде подсказки рукой?	б	
	6. Часто ли ваш ребенок отвлекается во время выполнения заданий?	б	
	7. как вы оцениваете уровень восприятия нового материала вашего ребенка?	б	
	8. какой тип мышления вы считаете ведущим у вашего ребенка?	в	
А. С	1. Как часто вы сталкиваетесь с проблемами с выполнением домашнего задания?	а	средний уровень мотивации к обучению
	2. На ваш взгляд, какой мотив пребывания вашего ребенка в школе является ведущим?	в	
	3. Когда вы задаете вопрос вашему ребенку: «зачем ты ходишь в школу?», вы слышите ответ:	б	
	4. легко ли ваш ребенок запоминает материал полученный на уроке, или стихотворение?	а	

	5. Внимательно ли ваш ребенок выполняет задания, или требуется невербальное подкрепление в виде подсказки рукой?	б	
	6. Часто ли ваш ребенок отвлекается во время выполнения заданий?	б	
	7. как вы оцениваете уровень восприятия нового материала вашего ребенка?	б	
	8. какой тип мышления вы считаете ведущим у вашего ребенка?	в	
С. Д	1. Как часто вы сталкиваетесь с проблемами с выполнением домашнего задания?	б	Высокий уровень мотивации к обучению
	2. На ваш взгляд, какой мотив пребывания вашего ребенка в школе является ведущим?	в	
	3. Когда вы задаете вопрос вашему ребенку: «зачем ты ходишь в школу?», вы слышите ответ:	в	
	4. легко ли ваш ребенок запоминает материал полученный на уроке, или стих?	б	
	5. Внимательно ли ваш ребенок выполняет задания, или требуется невербальное подкрепление в виде подсказки рукой?	б	
	6. Часто ли ваш ребенок отвлекается во время выполнения заданий?	б	
	7. как вы оцениваете уровень восприятия нового материала вашего ребенка?	б	
	8. какой тип мышления вы считаете ведущим у вашего ребенка?	в	

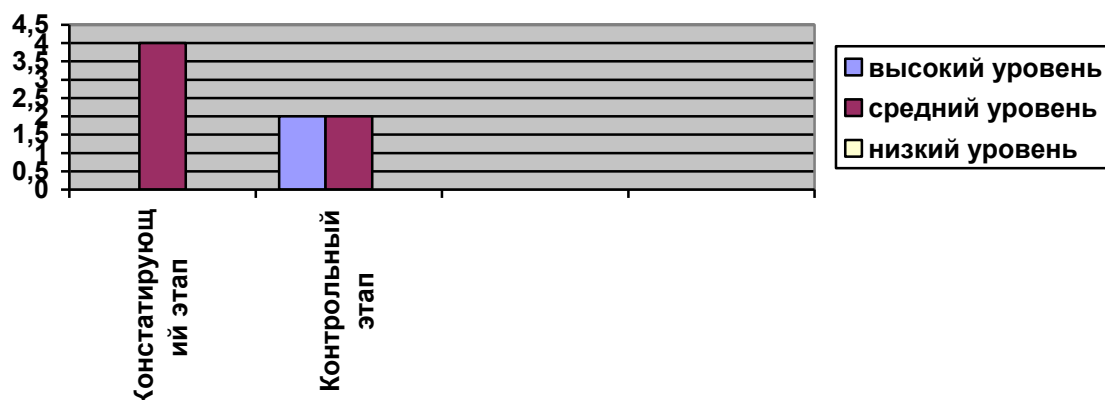


Рис. 10. Сравнительные данные уровня мотивации к обучению у испытуемых на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, из рисунка видно значительные положительные изменения в развитии мотивации к обучению обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. 50% испытуемых имеют высокий уровень, стоит отметить изменения обучающихся на констатирующем этапе эксперимента, которые имели средний уровень развития мотивации к обучению. Так же изменились мотивы пребывания в школе, ранее мотивы обучения были игровой, позиционный и получения отметки. После формирующего этапа мотивы обучения изменились на учебный – чтобы получать знания. Остальные 50% имеют средний уровень, уровень развития мотивации к обучению не изменился, но изменились показатели, после формирующего этапа эксперимента обучающиеся реже отвлекаются при выполнении домашнего задания.

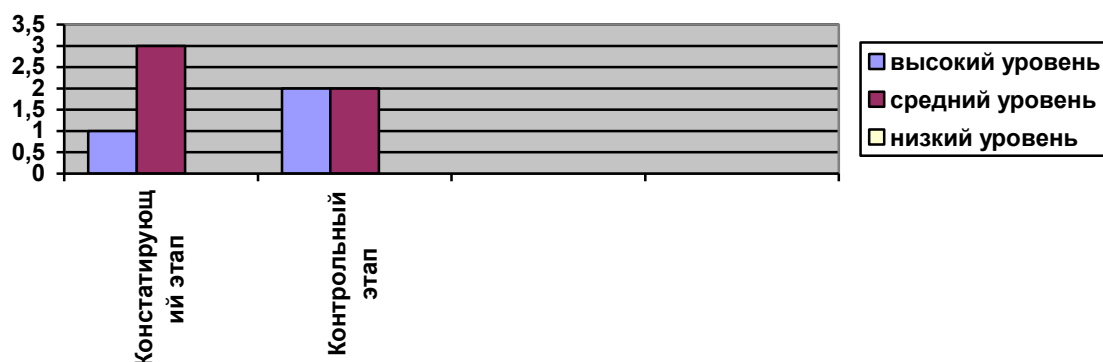
Таким образом, стоит отметить положительную динамику в развитии мотивации к обучению.

4. Методика М. Р. Гинзбург для определения мотива к обучению.

В ходе исследования была проведена повторная диагностика уровня мотивации к обучению обучающегося младшего школьного возраста с РАС.

**Результаты контрольной оценки мотивации к обучению (Методика
М. Р. Гинзбург для определения мотива обучения)**

Испытуемы й	Выбо р	1 картинк а	2 картинк а	3 картинк а	4 картинк а	5 картинк а	6 картинк а
Б. С	1	+	+				+
	2		+	+			+
	3		+	+			+
Общий вывод: средний уровень мотивации к обучению							
П. В	1	+				+	+
	2	+	+		+		
	3		+		+	+	
Общий вывод: средний уровень мотивации к обучению							
А. С	1		+		+		+
	2		+		+		+
	3		+		+		+
Общий вывод: высокий уровень мотивации к обучению							
С. Д	1		+	+	+		
	2		+	+	+		
	3		+	+	+		
Общий вывод: высокий уровень мотивации к обучению							



**Рис. 11. Сравнительные данные уровня мотивации к обучению у
испытуемых на контрольном этапе эксперимента**

На рисунке 11 можно проследить положительные изменения в количественных показателях. Проанализировав и сравнив данные, полученные в рамках данной методики, в ходе констатирующего и контрольного этапа эксперимента, стоит отметить, что показатели высокого уровня возросли на 20% (1 испытуемый). Средний уровень у остальных 60%

(3 испытуемых) остался не изменился.

Как видно из данных представленных в таблице, у двоих испытуемых после проведения психокоррекционной работы так и остался средний уровень мотивации к обучению, мотивы обучения не поменялись. У остальных испытуемых после проведения формирующего этапа эксперимента был выявлен высокий уровень мотивации к обучению, добавился социальный мотив обучения.

В целом можно отметить наличие незначительной положительной динамики.

5. Методика Р. С Немова «Какие предметы спрятаны в рисунках»

В ходе исследования была проведена повторная диагностика уровня восприятия обучающихся младшего школьного возраста с РАС.

Таблица 15

Результаты оценки уровня восприятия (Методика Р. С. Немова «Какие предметы спрятаны в рисунках»)

№ п\п	Испытуемый	Баллы	Общий уровень
1	Б. С	7 баллов	Средний уровень
2	П. В	8 баллов	Высокий уровень
3	А. С	9 баллов	Высокий уровень
4	С. Д	9 баллов	Высокий уровень

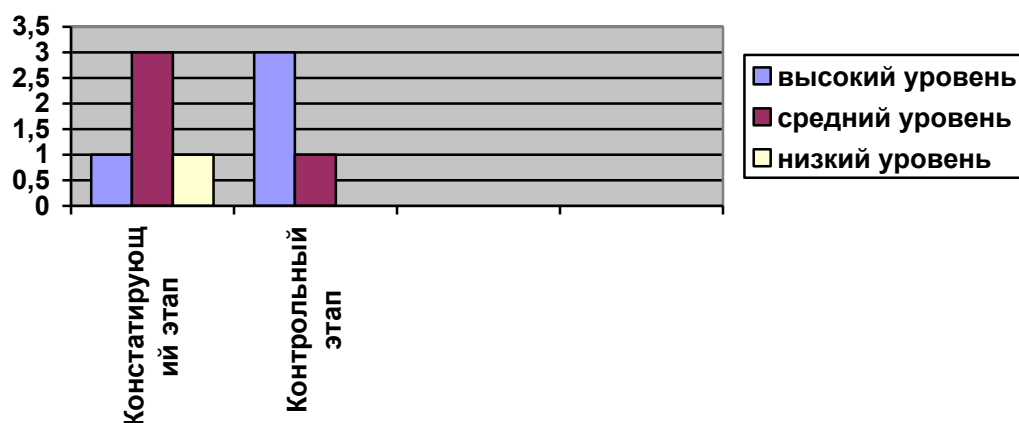


Рис. 12. Сравнительные данные уровня восприятия у испытуемых на контрольном этапе эксперимента

Из рисунка видно, что уровень восприятия у обучающихся младшего школьного возраста с РАС показал, что число обучающихся с высоким уровнем восприятия выросло на 80% (4 испытуемых). Динамика прослеживается явна, ранее высокий уровень прослеживался только у одного испытуемого. Средний уровень показал 20% (1 испытуемый). Низкого уровня восприятия не было выявлено.

Таким образом, отмечается положительная динамика в развитии восприятия.

6. Методика Р. С Немова «Нелепицы».

В ходе исследования была проведена повторная диагностика уровня образных представлений об окружающем мире и их логических связях обучающихся младшего школьного возраста с РАС.

Таблица 16

Результаты оценки уровня образных представлений об окружающем мире и их логических связях (методика Р. С. Немова «Нелепицы»)

№ п\п	Испытуемый	Баллы	Общий уровень
1	Б. С	7 баллов	Средний уровень
3	П. В	7 баллов	Средний уровень
4	А. С	7 баллов	Средний уровень
5	С. Д	10 баллов	Средний уровень

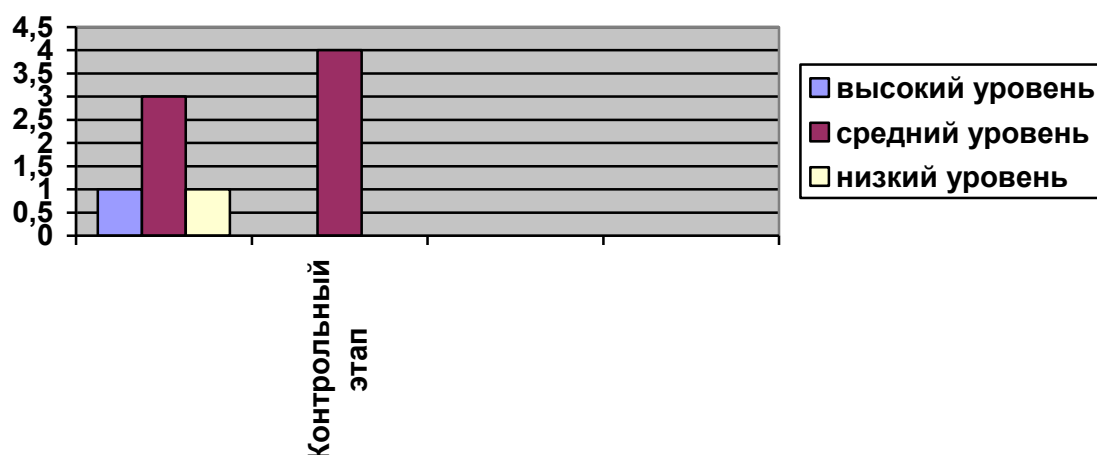


Рис. 13. Сравнительные данные уровня восприятия у испытуемых на контрольном этапе эксперимента

На рисунке 14 можно проследить незначительные положительные изменения в количественных показателях. Проанализировав и сравнив данные, полученные в рамках данной методики в ходе констатирующего и контрольного этапа эксперимента, стоит отметить, что средний уровень повысился на 20% (1 испытуемый). По рисунку видно, что у одного обучающегося после формирующего этапа эксперимента повысился уровень с низкого до среднего уровня образных представлений об окружающем мире и их логических связях. На контрольном этапе низкого уровня выявлено не было.

7. Методика Р. С Немова «Проставь значки».

В ходе исследования была проведена повторная диагностика уровня распределения и переключения внимания обучающихся младшего школьного возраста с РАС.

Таблица 17

Результаты оценки уровня переключения и распределения внимания (методика Р. С Немова «Проставь значки»)

№ п\п	Испытуемый	Баллы	Общий уровень
1	Б. С	7 баллов	Средний уровень
3	П. В	7 баллов	Средний уровень
4	А. С	7 баллов	Средний уровень
5	С. Д	7 баллов	Средний уровень

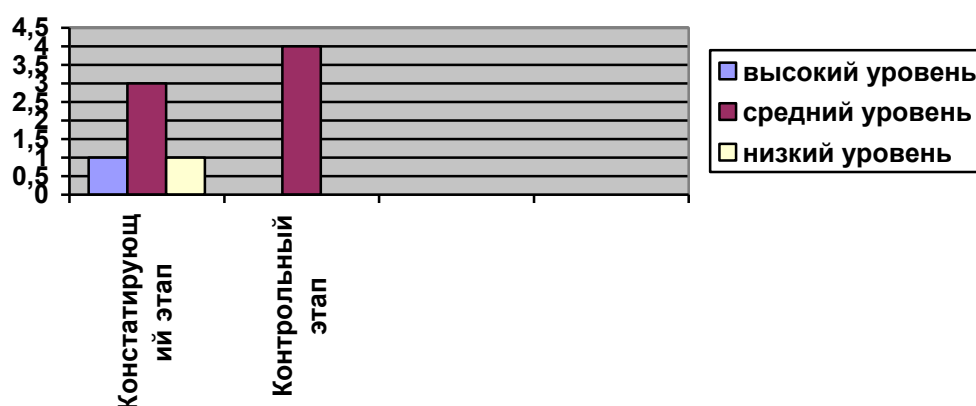


Рис. 14. Сравнительные данные уровня переключения и распределения внимания у испытуемых на контрольном этапе эксперимента

**Анализ результата изучения уровня учебной деятельности обучающихся
младшего школьного возраста с расстройствами аутистического
спектра**

№ п / п	испытуемый	Наблюдение за контрольно оценочным компонентом	Анкета для учителя по определению познавательной активности	Анкета для родителя по определению мотивации к обучению	Методика «М. Р. Гинзбурга для определения мотива обучения»	Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках»	Методика «Нелепицы»	Методика «Проставь значки»	Общий уровень учебной деятельности
1	Б. С	Низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
3	П. В	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
4	А. С	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
5	С. Д	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень

С помощью методики «Проставь значки» были получены результаты в которых отмечается, что у 100% всех обучающихся средний уровень переключения и распределения внимания. Из рисунка видно что средний уровень восприятия повысился на 20%.

Таким образом, можно отметить незначительную положительную динамику в развитии переключения и распределения внимания у одного испытуемого.

На основании вышеизложенного можно сделать следующий вывод:

результаты констатирующего эксперимента показали, что у одного испытуемого изменился уровень с низкого до среднего уровня учебной деятельности. У остальных испытуемых средний уровень учебной деятельности не изменился. Стоит отметить, что по некоторым показателям у 20% обучающихся, повысился уровень с низкого до среднего по контрольно – оценочному компоненту. После формирующего этапа эксперимента у 50% обучающихся изменился мотив посещения школы. Ранее мотив был получения отметки, после формирующего этапа эксперимента, стал учебный мотив. Уровень восприятия изменился у 20% обучающихся.

Можно предположить, что игры на развитие контрольно – оценочного компонента, могут привести к изменениям поведения на уроке обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, а именно: обучающиеся меньше отвлекаются от задания, способны самостоятельно вернуться в деятельность без подсказки.

Упражнения и игры на развитие мотивации к обучению, могут привести к повышению уровня развития познавательной активности у обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра на уроке.

После проведения полного цикла занятий на развитие операционального компонента, можно будет заметить результаты особенностей проявления у обучающихся младшего школьного возраста с РАС на уроке, такие как: повышения уровня восприятия, что даст способность лучше воспринимать материал на уроке и дома обучающемуся. Повышения уровня внимания, что позволит детям лучше сосредотачиваться, например, при чтении книги, или задания. Улучшение процессов мышления.

Таким образом, данные полученные в контрольном этапе эксперимента, позволяют сделать вывод о том, что частичная апробация психокоррекционной программы была эффективна и дала положительную динамику. В целом, после проведения полного цикла занятий продолжительностью в 40 часов может привести к более значительным

положительным результатам.

Также стоит отметить, что гипотеза о том, что игры и упражнения опирающиеся на развитие всех компонентов учебной деятельности, в которых будет присутствовать наглядный материал и состязательный компонент, может стать эффективным методом повышения уровня учебной деятельности при соблюдении таких условий, как: использование сочетания разных видов деятельности; краткое изложение инструкции, четкая информация воспринимаемой на слух, зрительными и другими стимулами, подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Увеличение количества детей с РАС, отмечающееся в последние десятилетия требует внимания специалистов различного уровня к вопросам социализации и адаптации в социуме детей исследуемой категории.

Изучением учебной деятельности занимались такие ученые как (Д. Б. Эльконин, Т. В. Габай, И. А. Зимняя и др.) проблема оптимизации учебной деятельности остается открытой. Решение данной проблемы актуально для системы коррекционно–развивающего обучения.

Авторы отмечают, при поступлении в школу у детей этой категории значительно затруднено формирование соответствующих мотивов учебной деятельности вследствие недостаточной направленности на общение и усвоение социальных норм. Проявляются трудности в произвольной регуляции деятельности. Отмечается низкий уровень произвольного внимания, трудность переключения с одной деятельности на другую, отвлекаемость, трудность сосредоточения на задании.

Вышеизложенное стало основанием для формирования цели исследования: изучение и оптимизация учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Цель достигалась через решение конкретных теоретических и эмпирических задач. Так, в процессе теоретического анализа было рассмотрено 47 источников. В первой главе была проанализирована структура учебной деятельности, рассмотрена модель обучения детей младшего школьного возраста с РАС, рассмотрены психокоррекционные технологии как приемы оптимизации учебной деятельности детей с РАС.

Эмпирическая, экспериментальная, часть исследования состоит из двух этапов: констатирующего и контрольного. На контрольном этапе эксперимента были выявлены особенности учебной деятельности детей младшего школьного возраста с РАС. Анализ полученных данных позволил сделать вывод о необходимости оптимизации учебной деятельности детей

младшего школьного возраста с РАС. У большинства испытуемых был выявлен низкий уровень мотивации обучения, восприятия и мышления. Исходя из этого, возникла необходимость коррекционной работы по повышению уровня учебной деятельности детей младшего школьного возраста с РАС.

В соответствии с задачами исследования была составлена программа по повышению уровня учебной деятельности детей младшего школьного возраста с РАС. В качестве коррекционной технологии была выбрана сказкотерапия, игры и упражнения, которые представлялись наиболее привлекательными для детей младшего школьного возраста исследуемой категории.

Контрольный этап эксперимента показал небольшую положительную динамику в повышении уровня учебной деятельности детей младшего школьного возраста с РАС.

Таким образом, можно сделать вывод, что цель данного исследования достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровская, Э. М. Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся [Текст] / Э. М. Александровская, С. Громбах. – М. : Просвещение. – 2005. – 150 с.
2. Алмазова, О. В. Наблюдение за поведенческими реакциями детей как метод определения клинико-психологической группы аутизма [Текст] / О. В. Алмазова, С. Л. Мазалова // Специальное образование: Научно-методический журнал. Екатеринбург, 2002 – №1 – С.47-54.
3. Баенская, Е. Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста [Текст] / Е. Р. Баенская //Дефектология. 1999. – № 1. – С. 47-54.
4. Баенская, Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития [Текст] : методическое пособие / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Медицинва, 2004. – 128 с.
5. Башина, В. М. Аутизм в детстве [Текст] / В. М. Башина. – М. : Медицина, 1999. – 240 с.
6. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 1999. – 528 с.
7. Власова, Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1967. – 207 с.
8. Волкмар, Ф. Р. Аутизм : Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей [Текст] / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. – Екатеринбург, 2014. – 224с.
9. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
10. Гилберт, К. Аутизм у детей: медицинские и педагогические аспекты [Текст] / К. Гилберт, Т. Питере. – СПб. ; АСТ, 1998. – 144 с.
11. Глозман, Ж. М. Личность и нарушения общения [Текст] / Ж. М. Глозман. – М. : Наука, 1987. – 148 с.

12. Григорьева, Н. В. Элементы структурированного обучения в организации среды обучения детей-аутистов в общеобразовательных школах VII вида [Текст] / Н. В. Григорьева // Теория и практика образования в современном мире. – СПб. : АСТ, 2014. – С. 254-257.
13. Давыдов, В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст] / В. В. Давыдов. – М., 1973. – 315 с.
14. Детский аутизм. Хрестоматия [Текст] / сост. Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика, 2001. – 368 с.
15. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 169 с.
16. Каган, В. Е. Аутизм у детей [Текст] / В. Е. Каган. – М. : Медицина, 1981. – 190 с.
17. Карелин, А. А. Психологические тесты [Текст] / А. А. Карелин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 312 с.
18. Кузьмина, М. М. Аутизм: История с бобрами [Текст] / М. М. Кузьмина // Школьный психолог. – 2000. – № 47. – С. 48-54.
19. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М. : Просвещение, 1989. – 95 с.
20. Лебединская, К. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 3-8.
21. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В. В. Лебединский. – М. : МГУ, 1980. – 165 с.
22. Лебединский, В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Просвещение, 1990. – 197 с.
23. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
24. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : МГУ,

1979. – 319 с.

25. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка [Текст] / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 94 с.

26. Лори, Ф. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS [Текст] / Ф. Лори. – М. : Теревинф., 2011. – 373 с.

27. Маркова, А. К. Мотивы учебной деятельности школьников [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Наука, 1977. – 322 с.

28. Морозова, Т. И. Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации [Текст] / Т. И. Морозова // Социальная и клиническая психиатрия. – 1992. – № 2. – С. 93 -96.

29. Морозова, Т. И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме [Текст] / под ред. С. А. Морозова. – М. : Наука, 2001. – 131 с.

30. Немов, Р. С. Психология [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 441 с.

31. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 122 с.

32. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин. – М. : Теревинф, 2005. – 224 с.

33. Никольская, О. С. Об аутизме [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг // Школьный психолог. – 2004. – № 43. – С. 81-92.

34. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 227 с.

35. Основные результаты работы Министерства здравоохранения Российской Федерации за 2012–2017 годы [Электронный ресурс]. – URL :

http://government.ru/dep_news/32226/ (дата обращения: 11.02.2019).

36. Пашнев, Б. К. Опросник изучения уровня познавательной активности учащихся [Текст] / Б. К. Пашнев. – М. : Илекса, 2009. – 128 с.

37. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Габай. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

38. Питере, Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] : книга для педагогов-дефектологов / под ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.

39. Усанова, О. Н. Психологические основы взаимодействия субъектов практической помощи детям с проблемами в развитии [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / О. Н. Усанова ; Московский гос. ун-т. – Москва : [б. и.], 1996. – 410 с.

40. Хлыстова, Е. В. Особенности визуального общения у подростков с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учебное пособие / Е. В. Хлыстова. – Екатеринбург, 2004. – 79 с.

41. Хухлаева, О. В. Терапевтические сказки в коррекционной работе с детьми [Текст] / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев. – М. : Просвещение, 2013. – 153 с.

42. Широкова, Г. А. Практикум для детского психолога [Текст] / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. – Ростов н/Д : «Феникс», 2004. – 320 с.

43. Шорохова, Е. В. Общение и социальная регуляция поведения индивида [Текст] / Е. В. Шорохова, А. Г. Журавлев, Б. Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. Институт психол. – М. : Наука, 1976. – 368 с.

44. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА : АВА (Applied Behavior Analysis) : терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения [Текст] / Р. Шрамм. – Екатеринбург : 2013. – 208 с.

45. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

46. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах

[Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1995. – 414 с.

47. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция
[Текст] / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг.
– М. : Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.